



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

초등학생의 자아존중감이
다문화 수용성에 미치는 영향

The Effects of Self-esteem of
Elementary School Students on
Multicultural Acceptability

2018년 2월

서울대학교 대학원
사회교육과 일반사회전공
이 주 영

초등학생의 자아존중감이 다문화 수용성에 미치는 영향

지도교수 모 경 환

이 논문을 교육학석사학위논문으로 제출함

2017년 10월

서울대학교 대학원
사회교육과 일반사회전공
이 주 영

이주영의 석사학위논문을 인준함

2017년 12월

위 원 장 _____ (인)

부 위 원 장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

요약(국문초록)

1980년대 전후를 기점으로, 외국인 노동자와 결혼 이주민의 유입이 크게 늘어나면서 한국은 다문화 사회로 급격히 변화되어가고 있다. 이에 따라 국내 초·중·고등학교에 재학 중인 다문화 학생 수도 증가하고 있다. 따라서 다양한 민족적, 문화적 특성을 지닌 타인을 수용하고 존중하는 다문화 시민성 함양이 요구된다.

이러한 흐름에 맞춰 다문화교육의 목표, 방향, 내용 등에 대한 이론적·실천적 연구가 활발히 진행되어 왔다. 하지만 교육 현장에서는 여전히 주류문화집단 아동들이 소수문화집단 아동들을 차별하고 편견의 시선으로 대하고 있다는 문제가 제기되었다. 뿐만 아니라 일방적으로 주류집단의 문화에 융해되기를 바라는 ‘일방적 동화기대’, 경제 발전 수준과 문화적 가치의 등급화에 따라 이중적인 잣대로 소수문화집단을 대하는 ‘이중적 평가’의 경향 또한 개선되지 않은 것으로 드러났다.

이는 기존의 다문화교육이 국가 주도의 동화주의적·주지주의적 성향을 띄고 있으며, 그 내용 또한 문화의 표피적인 면만 다루는데 그쳐 소수문화집단에 대한 근본적인 인식과 태도의 개선이 이루어지지 않았기 때문으로 분석된다. 이러한 다문화교육의 한계를 극복하고 실질적인 다문화수용성의 내면화를 위해 개인 내적 요인의 발달에 주안점을 둔 다문화교육이 이루어져야 한다는 연구가 다수 보고되었다. 즉, ‘개인 발달 및 자아존중감 확립을 바탕으로 다문화 시대 사회 통합에 기여 할 수 있는 민주시민 양성’을 목표로 하는 다문화교육이 기존 교육의 대안이 될 수 있다.

자아존중감이란 자신이 유능하고 가치 있다고 믿는 정도를 나타낼 뿐만 아니라, 주위 환경과 사회적 관계에서 안정감과 소속감을 느끼는데 중요한 요인으로 작용한다. 높은 자아존중감은 외집단에 대한 관용이나

수용의 전조가 될 수 있으므로, 자아존중감은 나와 다른 문화적 배경을 지닌 타인 및 다른 문화를 수용하는 태도인 다문화 수용성에도 영향을 미친다고 할 수 있다.

또한 발달 단계상 아동기는 소속집단과 사회의 문화적 가치를 내면화 하고, 교우관계를 통해 인간관을 확립하게 되는 중요한 시기이다. 그 과정에서 형성된 다른 인종과 민족에 대한 태도가 향후 성인이 되어서도 유지되는 것으로 밝혀졌다. 따라서 초등학생의 자아존중감을 다문화교육 개선의 실마리로 삼고, 다문화 수용성에 미치는 영향을 검증해 볼 필요가 있다.

이러한 문제의식 하에 본 연구는 ‘초등학생의 자아존중감이 높을수록 다문화 수용성이 높을 것이다.’는 연구 가설을 설정하였다. 특히 다문화 수용성을 다양성, 관계성, 보편성 등 세 가지 차원으로 나누어 분석한 결과를 바탕으로 기존 선행 연구를 보완하고, 향후 구체적인 다문화교육 방안을 제언하고자 한다. 이를 검증하기 위해 설정한 하위 연구 가설은 다음과 같다.

<하위 가설 1> 초등학생의 자아존중감이 높을수록 다양성 차원의 다문화 수용성이 높을 것이다.

<하위 가설 2> 초등학생의 자아존중감이 높을수록 관계성 차원의 다문화 수용성이 높을 것이다.

<하위 가설 3> 초등학생의 자아존중감이 높을수록 보편성 차원의 다문화 수용성이 높을 것이다.

위의 연구 가설을 검증하기 위해 서울지역 초등학교에 재학 중인 6학년 학생 421명을 대상으로 설문을 진행하였다. 분석 결과, 자아존중감은 다문화 수용성 전체 및 3개 하위 차원(다양성, 관계성, 보편성)의 다문화

수용성에 $p=.000$ 수준에서 유의미한 영향을 미치는 것으로 드러났다. 자아존중감이 가장 큰 영향을 미치는 변인은 다문화 수용성 전체였으며, 다양성 차원의 다문화 수용성, 보편성 차원의 다문화 수용성, 관계성 차원의 다문화 수용성이 그 뒤를 이었다. 따라서 본 연구 결과는 초등학교의 높은 자아존중감이 다문화 수용성을 함양하는데 중요한 역할을 할 수 있음을 시사한다.

본 연구 결과를 바탕으로 아래와 같은 다문화교육 방향을 제안하고자 한다.

첫째, 간학문적 다문화교육 방법을 적용하여 개개인이 타문화·타인종에 대해 갖는 태도와 인식을 이해하고, 다문화 시대 민주시민으로서 자아 효능감을 높일 수 있는 교육 방안을 제안한다. 이를 통해 동화주의적·주지주의적 다문화교육의 한계를 극복할 수 있을 뿐만 아니라, 자기 이해를 바탕으로 자신에 대한 건전한 평가를 하게 되고 이는 곧 높은 자아존중감 함양으로 이어질 수 있다. 자아존중감이 높을수록 다른 문화 및 인종에 대해 관용적으로 대하는 경향이 있으므로, 간학문적 다문화교육은 다문화 수용성을 내면화할 수 있는 방안이 될 것이다.

둘째, 학습자의 흥미, 요구에 맞는 다문화 관련 사회·문화적 맥락을 포함한 교육 콘텐츠를 제공하여야 한다. 아동은 자신이 가진 다문화 인식 및 수용 태도를 이해하고 평가하면서, 개인이 지닌 소수문화집단에 대한 ‘이중적 태도’, ‘일방적 동화기대’ 경향에 직면할 수 있다. 이러한 과정에서 다문화 사회 민주 시민으로 지녀야 할 자질에 대해 스스로 고찰하고, 다문화 수용성을 내면화 할 수 있게 된다. 해당 다문화교육을 위해 학생 주도의 학습이 이루어 질 수 있도록 교과서 내용을 구조화하고, 또한 학습자가 처한 상황이나 흥미에 맞게 유동적으로 변화 가능한 형태로

제시되어야 한다.

셋째, 협동학습, 프로젝트 학습, 개별화 교수법 등을 적용한 다문화교육을 제안한다. 학생들이 능동적으로 참여하고, 또 개인의 경험을 통해 의미를 구성하는 과정에서 자아 효능감이 발달할 수 있다. 이러한 자신에 대한 이해와 자아 효능감의 발달을 바탕으로 자아존중감이 높아질 수 있으며, 이는 곧 다문화 수용성의 함양에도 영향을 미칠 수 있다.

본 연구의 연구결과를 바탕으로 향후 다문화 수용성과 자아존중감에 관련된 후속 연구를 위하여 다음과 같이 제언한다.

첫째, 초등학생을 대상으로 한 전국적인 다문화 수용성 조사 연구가 필요하다. 해당 연구를 통해 보다 구체적인 다문화교육의 방향에 대한 제언이 가능할 것으로 보인다.

둘째, 초등학생의 자아존중감을 네 가지 차원으로 나누어 각각 다문화 수용성에 미치는 영향을 파악한다면, 향후 학생 개개인의 특성에 따라 효과를 나타낼 수 있는 다문화교육법 구안에 도움이 될 수 있다.

셋째, 다문화 접촉 경험정도와 다문화 수용성간의 관계를 양적·질적으로 연구해 볼 필요가 있다.

넷째, 소수문화집단 아동들끼리 서로의 문화를 어떻게 수용하는지에 대한 양적·질적 연구가 진행된다면 다문화 사회에서 보다 적극적이고 민첩한 교육적 대응 및 처치가 이루어질 수 있다.

주요어 : 자아존중감, 다문화 수용성, 다문화교육, 시민교육, 인간 발달, 초등 교육

학 번 : 2016-21543

목 차

I . 서론	1
1. 연구의 필요성과 목적	1
2. 연구가설 및 연구내용	5
3. 연구의 의의 및 한계	6
II . 이론적 배경	9
1. 자아존중감	9
1) 자아존중감의 정의 및 연구 동향	9
(1) 자아존중감의 정의	9
(2) 자아존중감의 연구 동향	14
2) 자아존중감과 시민교육	16
2. 다문화 수용성	22
1) 다문화 수용성	22
(1) 다문화 수용성의 개념 및 실태	22
(2) 다문화 수용성에 영향을 미치는 요인 분석	31
2) 다문화 수용성과 다문화교육	35
(1) 다문화교육의 개념과 목표	35
(2) 다문화교육과 다문화 수용성	38
3. 자아존중감과 다문화 수용성	41
1) 자아존중감과 다양성 차원의 다문화 수용성	41
2) 자아존중감과 관계성 차원의 다문화 수용성	44
3) 자아존중감과 보편성 차원의 다문화 수용성	45
4. 선행연구 검토	47

III. 연구 설계	50
1. 연구 가설	50
2. 연구 변인과 분석모형	50
1) 독립변인	51
2) 종속변인	52
3) 통제변인	55
3. 연구방법	56
1) 연구 대상	56
2) 분석 방법	59
IV. 결과 분석	60
1. 자아존중감과 다문화 수용성의 특성	60
1) 초등학생의 자아존중감	60
2) 초등학생의 다문화 수용성	61
2. 자아존중감이 다문화 수용성에 미치는 영향	64
1) 상관관계 분석	64
(1) 독립변인 간의 상관관계 분석	64
(2) 독립변인과 종속변인 간의 상관관계 분석	64
2) 자아존중감이 다문화 수용성에 미치는 영향	65
(1) 자아존중감과 다문화 수용성	66
(2) 자아존중감과 다양성 차원의 다문화 수용성	67
(3) 자아존중감과 관계성 차원의 다문화 수용성	68
(4) 자아존중감과 보편성 차원의 다문화 수용성	70
V. 논의 및 결론	72
1. 요약 및 논의	72

2. 결론 및 제언	76
1) 실천적 교육방안	76
2) 이론적 제언	80
참고문헌	83
부록	99
<부록> 자아존중감 및 다문화 수용성 설문지	99
Abstract	105

표 목 차

[표 II-1] 다문화 수용성 개념 구성 및 하위 구성요소	26
[표 II-2] 다문화 수용성에 영향을 미치는 변인 검증 모형	32
[표 II-3] 글로벌 시티즌십 교육 관련 개념에 따른 목표 및 범주	36
[표 III-1] 자아존중감 척도의 하위 변인 및 문항 내용	52
[표 III-2] 다문화 수용성 진단도구의 주요 측정 내용	53
[표 III-3] 다문화 수용성 진단도구의 문항 번호 및 가중치	54
[표 III-4] 연구 대상의 특성	58
[표 IV-1] 초등학생의 자아존중감	60
[표 IV-2] 초등학생의 다문화 수용성	61
[표 IV-3] 다양성 차원의 다문화 수용성	62
[표 IV-4] 관계성 차원의 다문화 수용성	63
[표 IV-5] 보편성 차원의 다문화 수용성	63
[표 IV-6] 독립변인 간 상관관계	64
[표 IV-7] 독립, 종속변인의 상관관계	65
[표 IV-8] 자아존중감과 다문화 수용성	66
[표 IV-9] 자아존중감과 다양성 차원의 다문화 수용성	68
[표 IV-10] 자아존중감과 관계성 차원의 다문화 수용성	69
[표 IV-11] 자아존중감과 보편성 차원의 다문화 수용성	70
[표 V-1] 다문화 수용성에 대한 회귀분석 결과 종합	73
[표 V-1] 다문화 수용성 전체 및 하위 차원 별 성별 응답 분포	75

그 립 목 차

[그림 III-1] 분석모형	50
[그림 III-2] 다문화 수용성지수 가중치 부여 산출식	54

I. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

역사적·문화적 배경을 살펴보면, 우리나라는 오랫동안 단일 문화권이 라는 국가 정체성을 유지해왔으며, 이주민의 유입 현상 또한 비교적 크게 두드러지지 않았다. 하지만 1980년대 전후를 기점으로, 취업, 결혼, 교육 등 다양한 목적으로 유입된 외국인 노동자와 결혼 이주민 인구 비율이 급증하면서 외국인 주민 수는 총인구 대비 3.4%인 176만명에 육박하게 되었다(행정안전부, 2017). UN은 유입 이민자의 수가 전체 인구의 2.5%를 넘으면 다문화 국가로 규정하는데, 한국 역시 이미 다문화 사회로 접어들었음을 알 수 있다. 외국 이주민의 증가에 따라 국내 초·중·고에 재학 중인 다문화 아동 수도 빠르게 증가하고 있다.

2017년 교육부가 발표한 통계에 따르면, 국내 다문화 학생¹⁾ 수는 2012년 46,954명에서 2016년 99,186명으로 4년간 약 2배가량 늘었다. 특히 초등학교에 재학 중인 다문화 학생 수는 전체 초·중·고등학교 전체 다문화 학생 대비 약 80%를 차지하고 있었으며, 2012년 다문화 초등학생이 33,740명(1.1%)인데 비해 2016년 74,024명(2.8%)으로 늘어난 것으로 집계되어, 약 2.5배의 높은 증가율을 보였다. 뿐만 아니라 다문화 가정 자녀 중 만 6세 이하 미취학 아동이 약 11만 4천 명으로 전체 다문화 가정 자녀수의 56.4%로 집계된 바, 향후 다문화 학생의 증가세는 지속될 것으로 예상된다(행정안전부 외국인주민현황, '17,11).

이와 같은 시대적 흐름 및 인구사회학적 변화에 따라 교육 현장 또한 급속도로 다문화·다인종의 양상으로 변모하고 있다. 다양한 사회적·문

1) 교육부는 국내 재학 중인 이주민 가정의 국내 출생 자녀, 중도 입국 자녀, 외국인 가정 자녀를 다문화 학생으로 정의한다.

화적 배경을 지닌 학생들이 늘어나면서, 다문화에 대한 인식 및 태도 진단과 다문화 학생의 원활한 학교 적응이 교육 현장의 시급한 과제로 제시되고 있다. 하지만 심우엽(2010)이 초등학생을 대상으로 일반 학생의 다문화 학생들에 대한 인식과 태도를 연구한 결과, 대다수의 일반 학생들이 다문화 학생들을 낮게 평가하고, 차별하는 경향을 드러냈다고 보고한 바 있다. 뿐만 아니라 전국 청소년을 대상으로 한 다문화 수용성 조사(안상수 외, 2015)결과 주류문화집단의 입장에서 소수문화집단 아동이 일방적으로 주류문화에 적응하고 동화되기를 바라는 ‘일방적 동화기대’경향, 그리고 경제 발전 수준과 문화적 가치의 등급화에 따라 이중적인 잣대로 소수문화집단을 대하는 ‘이중적 평가’의 경향 또한 개선되지 않은 채 유지되고 있는 것으로 드러났다.

주류문화집단 아동이 지닌 소수문화집단 아동에 대한 편견과 그릇된 인식에서 나타나는 부정적인 태도는 소수문화집단 아동의 원활한 사회적 상호작용을 저해하고, 이는 곧 사회 구성원으로서의 적응 실패라는 부작용을 초래한다. 아동이 사회 구성원으로 성장하는 과정에서 아동을 둘러싼 가정, 또래 관계, 학교에서 경험하는 상호작용은 큰 영향을 미치는데, 원활하지 않은 사회적 상호작용을 경험한 아동들은 우울, 불안, 공격성 등과 같은 정서적 부적응과 비행, 약물사용 등과 같은 행동적 부적응을 경험하게 될 수 있다(Achenbach, 1991; 신지혜, 2008, 재인용). 또한 인종 차별을 경험한 아동들은, ADHD, 반항, 품행장애, 우울증과 같은 정신과적 질환 발생 빈도가 현저하게 높다고 보고되었다(Coker, Elliott, Kanouse, Grunbaum, Schwebel, Gilliland, Tortolero, Peskin,& Schuster, 2009). 즉, 주류문화집단 아동이 선주민으로서 소수문화집단 아동을 수용하는 태도에 따라 소수문화집단 아동의 삶의 질이 달라진다. 그러므로 다문화교육의 주요 과제는 주류문화집단 아동이 자기 성찰을 통해 다문

화 시대 시민으로서 정체성을 확립하고, 소수문화 및 소수문화집단 아동에 대해 수용적인 태도를 함양하도록 하는 것이라 할 수 있다.

따라서 다문화 사회로의 흐름에 따라 직면하게 된 다문화교육 과제 해결을 위해, 주류문화집단 아동의 입장에서 소수문화집단 아동에 대한 편견, 일방적 동화기대, 이중적 태도 등을 완화하고, 수용적 태도를 내면화하는데 영향을 미치는 요인을 파악하는 것이 우선되어야 한다. 국내에서 진행된 다문화 수용성에 영향을 미치는 요인을 밝히고자 한 다수 연구에서 성별, 부모의 사회경제적 지위, 학업성취, 해외 거주 경험 등의 개인 외적 배경뿐만 아니라 자아존중감, 공동체 의식, 공감 등 개인 가치관 및 태도와 같은 내적 변인이 초등학생의 다문화 수용성에 영향을 미친다는 결과가 보고되었다(김현정, 2015; 박혜숙, 2014, 최지영·김재철, 2015; 이 건남·김영은·이기용, 2013 ; 이희숙·정제영·장수연·장선희·김재령, 2017). 더불어 다문화 수용성을 실질적으로 높이기 위해서는 기본적인 인성과 사회성 함양이 가장 중요하며 이를 바탕으로 실효성 있는 다문화교육이 이루어질 수 있다고 제안하였다(김경근·황여정, 2012).

이는 ‘개인 발달 및 자아존중감 확립을 바탕으로 원만한 사회생활을 영위할 수 있는 민주 시민 양성’이라는 사회과 민주 시민 교육의 목표와도 그 맥락을 같이 하고 있다. Matorella의 ‘개인발달모형’에서는 시민 교육의 주요 역할을 “긍정적인 자아개념과 강한 개인 효능감의 발달”에 둔다. 즉, 개인의 ‘잠재 능력’의 발달을 통해 자아 정체성을 확립하고 개인적인 성취를 이루어, 향후 사회에서 민주 시민으로 기능할 수 있도록 하는 것이 사회과 민주시민교육의 주요 목표이다.

이러한 개인 발달을 통해 시민 교육의 주요 역할로서 강조되고 있는 자아 개념, 자기 평가 등을 아우르는 개념으로, 자아존중감(self-esteem)을 들 수 있다. 자아존중감이란 개인이 스스로 자신에 대해 내리는 긍정

적 또는 부정적 평가를 말한다. 또한 자신이 얼마나 유능하고 중요하며, 가치 있다고 믿는가를 나타낸다(Coopersmith, 1967). 이러한 자아존중감은 개인 스스로에 대한 평가에 그치지 않고, 사회적 관계에서 소속감을 느끼고 원만한 사회생활을 영위하는데 중요한 요인으로 작용한다(Pelham&Swann, 1989). Banks(1984)도 타인을 긍정적으로 인식하는데는 스스로에 대한 자아존중감이 우선되어야 한다고 하였다. 따라서 자아존중감은 다문화 시대 국가 공동체의 다양한 문화적 배경을 지닌 타인과의 원활한 상호작용에 있어 주효한 영향을 미칠 것이다.

더불어 초등학교 시기는 자아성장의 결정적인 시기이다. Erickson의 심리 사회적 성격발달이론에 따르면, 초등학교 학령기는 ‘근면성 대 열등감’의 시기에 해당한다. 아동들은 이 시기에 가족의 범주를 벗어나 더 넓은 사회에서 통용되고 또, 유용한 기능들을 배워 숙달하고자 한다. 만일 이 시기에 아동이 실수나 실패를 거듭하게 되면, 순조롭게 근면성이 발달하지 못한 채 부적절감과 열등감을 갖게 된다. 특히 이러한 열등감은 소속 사회 및 학교에서 편견적 태도를 경험하였거나 성공적으로 갈등을 극복하지 못하였을 때 발달되기 쉽다.

뿐만 아니라 아동기의 또래관계는 인종 편견 예방에도 중요한 영향을 미친다. 아동기 또래 관계는 자아형성과 인간관을 확립하는데 중요한 영향을 끼칠 뿐만 아니라, 무엇보다 이 시기에 교우 관계를 통해 형성된 다른 민족이나 인종에 대한 태도가 향후 청년기, 성인기까지 이어진다는 점에서 중요하게 여겨져야 한다(Ellison&Power, 1994). 또한 아동기부터 인종 구분 단계가 시작되므로, 학교나 사회에서 일어나는 매우 사소한 구별 행위가 아동들에게 고정관념과 편견형성의 기초가 될 수 있다(Bigler&Hughes, 2009). 즉, 초등학교 시기는 다른 문화적 배경을 지닌 타자에 대한 고정관념과 편견 형성을 막고, 사회에서 원활하게 살아가기

위한 기능을 숙달하여 다문화 민주시민으로서의 자질을 함양하는 데 중요한 시기라 할 수 있으므로 초등학생의 다문화 수용성은 특히 연구할 가치가 있다.

따라서 본 연구에서는 자아존중감과 다문화 수용성을 각각 독립변인과 종속변인으로 설정하고, 서울 전역 초등학생 6학년을 대상으로 ‘초등학생의 자아존중감이 다문화 수용성에 미치는 영향’을 알아보고자 한다. 특히 다문화 수용성을 다양성, 관계성, 보편성 등 세 가지 차원으로 나누어 진단하여 기존 선행 연구를 보완하고, 향후 구체적인 다문화 수용성 관련 교육 방안을 제언하고자 한다. 이에 따른 연구 가설 및 연구 내용은 다음과 같다.

2. 연구 가설 및 연구 내용

<연구 가설>

- 주 가설 -

초등학생의 자아존중감이 높을수록 다문화 수용성이 높을 것이다.

- 하위 가설 1 -

초등학생의 자아존중감이 높을수록 다양성 차원의 다문화 수용성이 높을 것이다.

- 하위 가설 2 -

초등학생의 자아존중감이 높을수록 관계성 차원의 다문화 수용성이 높을 것이다.

- 하위 가설 3 -

초등학생의 자아존중감이 높을수록 보편성 차원의 다문화 수용성이 높을 것이다.

3. 연구의 의의 및 한계

본 연구는 다음과 같은 이론적·실천적 의의를 지닌다.

첫째, 한국 사회가 다문화 시대로 급속히 변화하고 있지만, 교육 현장에서는 여전히 주류문화집단 아동들이 소수문화집단 아동들에 대해 가지는 ‘차별 및 편견’, ‘일방적 동화기대’, ‘이중적 평가’의 경향이 개선되지 않음이 나타나고 있다. 이는 현행 다문화교육이 국가 주도의 동화주의적·주지주의적 성향을 띄고 있으며, 그 내용 또한 문화의 표피적인 측면에 초점을 맞추는데 그쳐 소수문화집단에 대한 근본적인 인식과 태도의 개선이 이루어지지 않았기 때문으로 분석된다.

실질적인 다문화 수용성의 내면화를 위해 ‘개인 발달 및 자아존중감 확립을 바탕으로 원만한 사회생활을 영위할 수 있는 민주 시민 양성’을 목표로 하는 다문화교육이 그 대안이 될 수 있다. 따라서 본 연구에서는 자신에 대한 긍정적인 태도를 가지고 가치 있는 존재로 평가하는 사람일수록 타문화 및 인종에 대해 관용적으로 대하는 경향이 있다는 선행 연구(Bennett&Bennett, 2004)에 따라, 자아존중감과 다문화 수용성이 관계가 있을 것이라 가정하여 연구를 진행하고, 이를 통해 다문화교육의 새로운 방향을 제시할 수 있다.

둘째, 본 연구는 기존의 자아존중감과 다문화 수용성과의 관계에 대한 선행 연구에 비해 다문화 수용성을 8가지 하위 차원으로 나누어 세부적으로 정의하였으며, 그에 따라 더욱 복잡하고 다양해지는 한국 다문화 사회에 요구되는 다문화 수용성을 진단 및 연구할 수 있다는 의의를 가진다.

셋째, Erickson의 심리사회적 발달 이론에 따르면 초등학교 고학년에 해당하는 사춘기, 청소년기는 근면성과 자아정체감이 발달하는 시기이다. 특히 이때에 형성된 자아에 대한 판단 및 평가는 또래관계 적응 및 사회적 관계 확장에 중요한 요인이 되기 때문에, 높은 자아존중감은 다문화

수용성에 영향을 미칠 수 있음을 시사한다. 즉, 향후 성인이 되어서도 초등학교 시기에 발달한 자아존중감은 다문화 수용성을 내면화하는데 도움이 될 수 있다. 따라서 다양한 문화를 가진 사람들이 공존하고 협력하는 다문화 사회를 만들어가기 위해 초등학생을 대상으로 자아존중감과 다문화 수용성의 관계를 연구할 가치가 있다.

넷째, 주류문화집단 아동의 입장에서 소수문화집단 아동을 수용하는 정도를 종속변인으로 두었으므로, 본 연구결과를 통해 소수문화집단 아동이 느끼는 차별, 편견 등을 보완할 수 있는 방법을 찾을 수 있으며 또한 사회적 지지를 받는 환경을 조성하여 향후 다문화 사회의 민주 시민으로서의 건강한 삶을 영위하는데 필요한 교육적 시사점을 얻을 수 있다.

한편, 본 연구는 연구의 대상과 방법 면에서 다음과 같은 한계점을 지닌다.

첫째, 본 연구는 서울시 초등학교 6학년 남녀 학생을 대상으로 설문을 실시하였다. 따라서 본 연구 결과를 전국의 초등학교 학생을 전체를 대상으로 적용하기에는, 자료 수집을 위한 표본 추출 과정에서 완전한 무선 표집을 실시하지 못하였다는 한계가 있다.

둘째, 본 연구는 ‘주류문화집단 아동 입장에서 소수문화학생을 대하는 태도’ 측면의 다문화 수용성을 알아보기 위한 것이며, 해당 연구 목적에 따라 선정된 다문화 수용성 측정 도구의 개발 취지에 맞게 다문화 가정 학생이 응답한 다문화 수용성 설문지는 제외하고 분석하였다. 2016년 전국의 초등학교 다문화 학생이 약 2.8%로 집계된 바, 학교 내 주류문화집단과 소수문화집단이 명확하게 구분되므로 본 연구가 다문화교육 방향 수립에 있어 도움이 될 수 있다. 하지만 박철휘 외(2016)의 다문화학생 밀집학교에 대한 연구에서 밝히고 있듯, 지역에 따라, 혹은 같은 지역이라도 어떤 행정구역인가에 따라 한 반 전체 소수문화집단 아동의 구성

비율이 거의 100%에 육박하는 곳도 점차 늘어나고 있는 추세이다. 주류 문화 집단 학생이 집단 내에서 더 긍정적인 태도를 보이는 반면, 소수 문화 집단의 학생들은 오히려 집단 내에서 비교적 덜 긍정적인 태도를 보였다는 연구 결과가 보고되기도 하였으므로(Vervoort, Scholte&Scheepers, 2011) 다양한 문화적 배경을 가진 소수 문화 집단 아동들이 서로의 문화를 대하는 태도 및 인식에 대해서 추후 연구가 더 필요하다.

II. 이론적 배경

1. 자아존중감

1) 자아존중감의 정의 및 연구 동향

(1) 자아존중감의 정의

자아존중감(self-esteem)은 개인의 적응, 건강한 성격발달 및 자아실현의 중요한 요소이자 자기 자신을 가치 있는 인간으로 여기는가에 대한 평가 요소이다(송인섭, 1989). 자아존중감의 개념은 사회학습이론과 자기지각이론, 사회인지이론 등에서 중요시되어 왔으며, 또한 심리학에서도 자아존중감이 인간의 행동과 적응에 영향을 미친다는 점에서 많은 연구에서 다루어지고 있다(Mussen, Conger, Kagan&Huston, 1980 ; 최보가·전귀연, 1993, 재인용).

학자들에 따라 자아존중감에 대한 정의는 조금씩 다르게 이루어져 왔다. 자아존중감은 1892년 William James에 의해 처음으로 “자신에 대한 가치, 즉 자신의 성취에 대한 과거의 예측과 비교했을 때 현재 자신의 성취수준”으로 정의되었다(Harter, 1998). 이후 Coopersmith(1967)는 자아존중감이란 자아에 대한 전반적인 가치의 판단을 의미하는 것으로 자신이 얼마나 유능하며 중요하고 가치 있는지를 스스로 믿는 정도를 나타낸다고 하였으며, Wells&Marwell(1976)은 자아존중감을 자기 수용의 과정이자, 자신에 대한 유능성이나 능력이라고 정의 내리기도 하였다(Andeson&Olnhausen, 1999, 재인용). Harter(1999) 또한 자신의 가치에 대한 전반적인 평가를 자아존중감이라고 정의내리고 있다. 따라서 자아존중감이란 자기 자신의 가치에 대해서 스스로가 내리는 주관적 평가라고 할 수 있다. 이에 본 연구에서는 Coopersmith(1967)가 자아존중감을 자기 자신에 대한 전반적인 가치의 판단이라고 한 바에 따라, “개인이 자기 자신을 유능하고 중요한 존재로 인식하고, 더불어 가치 있는 존재

로 믿는 정도”로 정의하고자 한다.

자아존중감에 대한 학자들의 정의를 통해, 자아존중감이란 자기 가치에 대한 평가 및 믿음이라고 정리할 수 있는데, 이는 스스로 형성되는 것이 아니라 사회 공동체를 살아가면서 타자와의 관계를 맺는 과정, 즉 사회적 상호작용 과정에서 형성된다. Coopersmith(1967)는 자아존중감이 각자 처한 가족, 학교, 또래집단과 같은 환경에서 주위 사람들의 태도에 의해 영향을 받을 수 있다고 하였다. 특히 부모, 교사, 친구와의 관계에서 상대방으로부터 받는 대우, 존경과 인정을 받는 것에 따라 자아존중감이 형성될 수 있다고 강조하였다. Gordon(1969)은 자아존중감을 자신의 잠재적 행동과 자신에게 중요한 타인의 평가를 반영한 개개인의 평가지향으로 보았으며, 한종혜(1996)의 연구에서도 또래 관계에서 아동이 지각한 사회적 지지가 아동의 자아존중감과 관련이 있음을 밝혔다. 이상의 자아존중감에 대한 연구를 종합하면, 자아존중감은 사회에서 여러 집단과 관계를 맺으며 형성되며, 그 상호작용을 통해 자신을 어떻게 평가할지 결정한다는 것을 알 수 있다.

자아존중감이 타인과의 상호작용을 통하여 형성된다는 점에서, 자아존중감이 원만한 사회생활을 영위하는데도 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. Rogenberg(1965)는 자아존중감이 높은 사람은 자신의 모든 생활을 가치 있게 여기며 이러한 태도가 삶에 반영되어 진취적인 삶을 살게 된다고 하였다. 이는 나아가 원만한 사회생활을 영위하는데 도움이 된다. 반면 자아존중감이 낮으면 자기 자신을 가치 없게 여기므로, 스스로를 확대하고 그 과정에서 열등감을 가지게 된다고 하였다. 따라서 자아존중감이 높으면 자신감이 높고, 유능한 자기표현과 대인 관계 능력을 가진다. 반면 자아존중감의 수준이 낮은 사람은 높은 사람보다 불안수준이 높고 대인관계가 좋지 않고 고립되어 있다고 하였다. Watkin(1978)도 자

아존중감이 개인의 사회적 행동과 역할을 결정하는 중심 특성이라고 하였다. 또한 자아존중감은 대인관계 및 직면한 문제 해결 능력과도 밀접하게 관련되어 있다는 연구 결과도 제시되었다(Greenberg, Siegel&Leithch, 1983). 이와 같은 선행 연구 고찰을 통해 긍정적인 자아존중감 형성은 타인을 수용하고 다른 사람을 인식하며 원만한 인간관계를 유지해나가는 데 유의미한 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 즉, 자아존중감은 타인을 대하는 태도에 영향을 줄 수 있는 요인이자, 타인으로부터 영향을 받아 형성되는 요인이라 할 수 있으므로, 공동체 사회를 살아가는데 있어 특히 중요한 개인 내적 요소라 할 수 있다.

한편, 아동은 학교생활을 통해 변화하는 환경에 바르게 대처하고 적응하는 힘을 기를 수 있으며, 단순히 지적 혹은 기능적인 발달을 이루거나 기술 습득 능력을 익히는데 그치지 않고, 소속 사회에 동화되고 잘 적응해나가는 인격을 형성해나간다(안은미, 2007). 또래 관계에서 많은 지지를 받은 아동은 학교생활에 원만하게 적응하는 경향이 있으며, 학업 성취적이고 친사회적인 목표를 가진다(Ladd, 1990). 반면 적응에 실패했을 경우, 이는 중·고등학교 생활에도 영향을 미치게 되며 나아가 성인이 되어서도 사회생활에 잘 적응하지 못하는 결과를 초래할 수 있다(Ladd, Kochenderger&Coleman, 1996). 또한 Buhs&Ladd(2001)에 의하면 교우관계에서 거부를 경험한 아동은 외로움을 느끼며, 학교 수업 참여도가 낮을 뿐만 아니라 학교 자체를 회피하게 된다고 하였다. 즉, 아동기 학교 적응은 굉장히 중요하며, 이때 또래 관계가 주요한 영향 요인이라 할 수 있다.

따라서, 다문화사회에서 다문화가정 아동이 학교에서 잘 적응하여 성장하고 나아가 사회의 구성원으로서 원활하게 살아갈 수 있도록 하기 위해서는 또래에게 거부당하지 않고 사회적 지지를 받으며 생활하는 것이

중요하다. 또래의 지지와 원활한 친구관계는 다문화가정 아동의 심리사회적 부적응을 완화시키는 영향력이 있는 요인이다(이영주, 2007). 선행 연구를 통해 타인을 사회적으로 지지하고, 또 편견 없이 인식하도록 하는데 개인의 자아존중감이 영향을 미친다고 밝혀진 바, 개인의 자아존중감과 다문화 학생을 수용하는 태도인 다문화 수용성은 관계가 있다고 볼 수 있다.

특히 또래 사회가 시작되는 초등학교 학령기부터 주류 문화 집단 아동 입장에서 다문화 수용성을 갖춘다면 소수문화집단 아동들이 학교생활에 잘 적응하고, 더 나아가 지속적으로 사회에 적응할 수 있는데 기여할 수 있을 것이다. 따라서 갈수록 다양하고 복잡해지는 다문화 사회에서, 자신과 다른 문화적 배경의 타자를 수용하는 태도를 함양하고, 향후 다양한 민족적·문화적 배경을 지닌 우리사회의 여러 구성원들이 새로운 통합적 질서 속에 공존하며 살아 갈 수 있도록 하는데 자아존중감이 다문화 수용성 함양에 중요한 영향을 끼치는 요소가 될 수 있음을 시사한다.

한편 자아존중감을 측정하기 위해 많은 학자들이 척도를 제시하였다. Rosenberg Self-Esteem Scale(RSES)(Rosenberg, 1965)은 Guttman모델에 근거하여 총체적 자아존중감을 측정하기 위해 고안된 것이다. 이 검사는 ‘긍정적 자아존중감’과 ‘부정적 자아존중감’ 두 요인으로 구성되어진 10문항이며, 연구에 간결한 척도를 사용하고자 하는 사람들에게 권장된다(Crandall, 1973; Wylie, 1974). 또한 Culture-Free Self-Esteem Inventory(CFSEI) (Battle, 1981)은 개인 자기 자신에 대한 지각을 측정하고자 고안된 것이다. 또래, 학교, 가정에 관련된 특수 영역에 대한 자아존중감 뿐만 아니라 일반적 자아가치감을 측정하도록 되어있으나, 구성타당도 및 체계적인 기준 관련 연구가 수행되지 않았으므로 문화적 제한 없이 시행할 수 있는지 의문이 남는다고 하였다(Adams, 1985).

Piers-Harris Children's Self-concept Scale(PHCSCS)(Piers, 1984)는 처음에는 아동의 단일 차원 자아개념에 대한 평가적 요소를 측정하도록 고안되었으나 후에 자아존중감의 6가지 국면인 행동, 지능 및 학교 지위, 신체적 외모와 속성, 불안, 인기 및 행복과 만족을 측정하고자 더 한층 개발되었다. PHCSCS는 아동의 자아존중감을 평가하는데 교실에서의 평가, 임상적 평가에 대한 보조도구 등으로 권장된다(Jeske, 1985 ; 최보가 · 전귀연, 1993, 재인용).

본 연구에서는 자아존중감이 사회적 상호작용에서 영향을 미칠 수 있고, 또 타인과의 관계에서 주효하게 작용하는 개인 내적 요인이라는 측면에 초점을 두고 있으므로, 개인 자신, 학교, 또래, 가정 등의 영역에서 자신을 어떻게 평가하고 있는지 측정하고자 한다. 따라서 Coopersmith(1967)의 Coopersmith Self-Esteem Inventory(CSEI)와 Pope, McHale, Craighead(1988)등의 연구를 참고하여 최보가 · 전귀연(1993)이 개발한 자아존중감 척도를 이용하여 초등학교의 자아존중감을 진단하고자 한다. 초등학교를 대상으로 측정하고자 하는 자아존중감의 하위 변인은 자신의 전반적인 능력에 대한 긍정적 평가 수준인 일반적 자아존중감(global self-esteem), 급우, 또래, 친구로서 자신에 대해 느끼는 긍정적 평가 수준인 사회적 자아존중감(social-peer self-esteem), 가정 내에서 가족, 부모에 의해 자신의 가치를 인정받는 정도에 대한 평가 수준인 가정적 자아존중감(home-parents self-esteem), 학업 성적을 포함하여 급우들과 교사에 의해 느끼는 유능감의 정도에 대한 평가 수준인 학교 자아존중감(school-academic self-esteem) 등 네 가지 하위 변인으로 구성되어있다. 즉, 본 진단도구를 통해 초등학교 자기 자신, 또래 관계, 가정 내 관계, 사회적 관계 내에서의 자아존중감을 모두 아울러 진단할 수 있다.

(2) 자아존중감의 연구 동향

자아존중감은 의학, 상담, 심리, 교육행정 등의 다양한 학문 분야에서 아동, 청소년, 성인 등 대상을 막론하고 활발히 연구되고 있다. 이는 자아존중감이라는 요소가 인간의 삶 전반에서 중요한 분야를 차지하며 연구할 가치가 있는 대상임을 반증한다. 자아존중감은 독립변인 및 종속변인 혹은 매개변인으로 여러 분야에서 광범위하게 다루어지고 있었으며, 특정 변인이 자아존중감에 미치는 영향, 자아존중감을 매개로하여 두 변인과의 관계를 밝힌 연구, 자아존중감이 특정 변인에 미치는 영향에 대한 연구 등 다양한 형태로 이루어지고 있다.

교육 분야에서도 자아존중감을 대상으로 한 연구가 많이 이루어졌다. 특정 프로그램 및 처치가 자아존중감에 미치는 영향에 대한 연구가 주를 이루는데, 국어, 사회, 도덕, 상담 등 다양한 분야에 걸친 교육적 처치가 자아존중감의 향상에 미치는 영향에 대한 연구들이 진행되었다. 또한 현실 요법에 의한 집단 상담이 초등학생의 자아존중감에 미치는 영향에 대한 연구(정종진·조미숙, 2002), 교과통합 진로교육 프로그램이 초등학생의 진로성숙도와 자아존중감에 미치는 영향 연구(임미옥·정연옥, 2010)를 통해 초등학생의 자아존중감을 높일 수 있는 다양한 교육적 방안이 제시되었다. 이러한 연구 동향은 학생의 삶에서 자아존중감을 중요한 부분으로 인식하고, 이를 향상시키고자 하는 교육계의 연구 흐름을 반영하고 있다.

한편, 자아존중감을 매개변인으로 하여 특정 요인들의 영향 관계를 파악하고자 한 연구에서 자아존중감의 효용 및 영향력을 밝히고자 하는 시도도 진행되었다. 심우엽(2013)은 스트레스가 행복감에 영향을 미치는 과정에서 자아존중감이 부분매개효과를 드러내고 있음을 밝히며, 자아존중감의 향상을 통하여 행복감을 증진시킬 수 있을 것이라고 하였다. 또한 초등학생의 학교 행복감이 학교생활적응에 미치는 영향에 대한 자아

존중감과 적응유연성의 이중 매개효과 연구에서도(신성철, 2015) 초등학생의 행복감이 자아존중감과 적응유연성을 경유하여 학교생활 적응에 영향을 미친다고 보고하였다. 이러한 연구 결과들은 자아존중감이 특정 변인에 직접적으로 유의한 영향을 주는 선결 조건이나 영향을 받는 종속변인이 되지 않더라도, 학생의 학교생활 전반에서 연구 대상이 될 만한 변인과 밀접한 관계를 갖고 있는 중요한 요인이라는 점을 시사한다.

또한 자아존중감이 초등학생의 학교 생활적응에 미치는 영향에 대한 연구도 다수 진행되었다. 초등학생의 성별, 학년, 학교성적, 자아존중감, 가정의 경제수준, 부모의 양육신념 및 행동 등의 변인이 학교 적응에 영향을 미치는 정도를 분석한 연구 결과, 자아존중감의 영향력이 가장 큰 것으로 드러났다. 즉, 초등학생이 학교에 잘 적응할 수 있도록 하는데 있어, 기타 환경 변인보다 개인적 변인인 자아존중감이 더 중요한 요인이라 할 수 있다. 따라서 자아존중감 증진 프로그램의 구안 및 적용을 통해 초등학생의 학교 적응력을 향상시킬 수 있다(박성혜·윤종희, 2013). 초등학생들의 자아존중감이 적응적 또래 관계를 맺는데 결정적 역할을 한다는 연구 결과 또한 이를 뒷받침하고 있다(김민정, 2015).

다수의 선행 연구와 앞서 논의된 이론적 배경을 통해 자아존중감이 또래 관계 및 사회적 관계 형성에 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 자아존중감이 높은 사람은 다른 사람을 위협적인 존재로 인식하지 않고 긍정적인 태도를 보이는 반면, 자아존중감이 낮은 사람은 자신을 부정적으로 평가하고, 타인을 지나치게 의식하며 의존적으로 대하는 경향을 보인다고 하였다(Branden, 1992). 또한 Bennett&Bennett(2004)은 자신을 긍정적으로 바라보고 가치 있다고 평가하는 사람은 다른 문화 및 인종을 관용적으로 대하는 경향이 크다고 하였다. 즉, 높은 자아존중감이 타인을 수용하고 편견 없이 대하는 태도에 긍정적 영향을 미치므로, 이는 다문

화 수용성 함양에도 유의미하게 작용할 수 있다. 따라서 다문화교육의 방향을 수립할 때, 자아존중감과 같은 개인적 내적 변인에 초점을 맞춘다면 단편적 문화 이해 교육이나 주지주의 다문화교육을 극복하고, 다문화 수용성을 내면화 하여 다문화 시대 민주 시민으로서의 삶을 대비하도록 할 수 있다.

2) 자아존중감과 시민교육

사회과 교육학자들이 공통적으로 논의하는 사회과의 목표는 바로 ‘시민교육’ 혹은 ‘시민성 교육’이라고 할 수 있다. “시민성 교육은 사회과의 근본적인 목적이며, 존재 이유(Anderson et al. 1997)”, “사회과는 ‘시민성 교육’을 목적으로 하는 교과(Ross, 2001)”, “사회과교육은 학교에서 학생들을 상대로 실시하는 시민교육이나 시민성교육(차경수, 2000)” 등 다수 학자들의 정의를 통해 알 수 있다(모경환·이정우, 2004). 즉, 사회과 교육은 민주 시민으로서의 시민성을 함양하여 사회 구성원으로서 살아갈 수 있도록 하는 데 그 목표를 두고 있다.

시민성 교육에 대해 논하기 이전에 ‘시민’이 무엇을 의미하는지 규정되어야 한다. 라틴어 ‘CIVITAS’에서 비롯된 시민성은 “국가나 공동체를 구성하는 구성원으로서 개인이나 제도가 수행해야 하는 기능적 역할”을 의미한다(김왕근, 2003). 현대사회의 가장 중요한 변화는 시민사회의 확대와 세계적 시민사회의 형성이라 할 수 있다. 그리고 시민사회의 확대과정에서 국가의 경계를 넘어 세계화되고 있는 양상이 두드러지게 나타나고 있다(손봉호, 2003). 우리나라도 세계화의 흐름에 따라 다문화 사회로 접어들고 있다. 따라서 한국 사회가 놓여있는 사회적 맥락에 따른 시민교육에 대한 논의가 필요하다.

우리나라는 저출산·고령화 현상과 더불어 이주민의 유입의 증가로 급

격히 다문화사회로 접어들었다. 이에 따라, 사회 전반에 걸친 인구학적 · 구조적 변화로 인해 요구되는 다양한 문화의 통합 및 수용이 우리나라 다문화 시민 사회의 당면 과제라 할 수 있을 것이다. 즉, 향후 다양한 민족적 · 문화적 배경을 지닌 우리사회 여러 구성원들이 새로운 질서 속에 공존하며 통합 사회를 이루어 살아 갈 수 있도록 하는데 요구되는 시민의 자질이란 무엇인가에 대한 고찰이 필요하다.

따라서 우리 사회의 역사적 · 문화적 배경을 고려하여 다문화 사회에서 목표로 삼아야 할 ‘시민교육’이란 무엇인지에 대한 논의가 필요하다. ‘다문화’는 일반적으로 동일한 혈통과 문화를 추구하는 단일문화에 다른 집단이 만들어낸 문화들이 유입되어 혼재된 상태를 의미한다. 우리 사회는 동질성이 강해서, 문화 차이에 대한 인지가 곧 서로 다름에 대한 관용과 상호존중으로 이어지지 않는 경향이 있다. 오히려 서열적 질서를 강화하는 방향으로 작용할 수 있으므로, 다문화 사회의 주요 교육 과제는 ‘문화적 배경이 다른 이주민들을 어떻게 포용하고 더불어 살아가야 할지에 대한 방법 모색’이라고 할 수 있다(변중현, 2016). 모경환 · 임정수(2010)도 다문화적 민주 국가의 시민교육을 위해 청소년들이 문화 공동체, 국민 국가 및 지구 공동체에 대하여 균형 잡히고 사려 깊은 애착심과 일체감을 발달시킬 수 있는 방안을 모색해야한다고 제안하였다. 또한 구정화 · 박선웅(2011)은 다문화시대 시민교육의 목표로서 다문화 시민성이란 무엇인지 고찰하고, 그에 따른 인지적 · 가치적 · 기능적 측면의 하위 목표를 제시하였다. 다문화 시민성을 갖추기 위해서는 ‘인간으로서 삶을 위해 필요한 인권의 가치 이해 및 실행’, ‘사회 내 불평등을 인식하고 사회구조적 원인을 파악하며, 이를 개선하기 위한 참여와 연대를 행할 것’, ‘집단 간 차이와 다양성을 인정하고 자신의 문화 정체성을 이해하며 다른 문화에 대하여 관용할 것’ 등의 자질을 함양하여야 한다. 이를 바탕으로

향후 다문화 시민성 함양을 위한 학교 급별 목표에 대한 논의가 추가로 이루어져야 한다고 제안하였다.

이와 같이 다수 학자들이 다문화시대 시민교육의 지향점으로 ‘포용하는 삶’, ‘균형 잡힌 일체감’, ‘문화적 불평등 인식 및 개선 의지 함양’ 등을 제안하고 있음에도 불구하고, 정작 우리나라 현행 다문화교육은 국가 주도의 ‘동화주의적 관점’에서 벗어나지 못하고 있다는 문제점이 제기되고 있는 실정이다. 소수문화집단 사람들의 다원성, 다양성을 인정하는 데서 비롯된 사회 통합을 이루고자하기보다는, 그들이 한국 사회에 일방적으로 적응하도록 하는데 그 목표를 두고, 기존의 사회 질서를 유지하려는 의도에서 비롯된 다문화교육이 이루어지고 있다.

하지만 이러한 동화주의적 시민교육이 이루어지면 소수문화집단 청소년들이 문화, 언어, 인종적 정체성을 상실하게 될 뿐만 아니라 공동체로부터의 소외감을 느낄 수 있다(모경환·임정수, 2010). 또한 변종현(2016) 또한 한국의 다문화교육이 구체적으로 문화적 차이와 사회통합의 관계에 대해 적극적으로 탐구하고 그 대안을 모색하는 데까지는 나아가지 못하고 있으며, 그에 따라 문화적 소수자를 향한 편견과 차별을 해소하고 다양성이 존중되는 사회로의 변혁과 통합을 위한 총체적 변화까지 도달하지 못한다는 한계점에 대해 논의하였다. 즉, 우리 사회에서 ‘다문화 시민성’ 함양을 위한 다문화교육이 이루어지기 위해서는 차별과 편견을 지양하고, 다문화 수용성을 실질적으로 내면화할 수 있는 방안이 논의되어야 한다. 따라서 우리 일상 속에 존재하는 다양한 하위 집단 또는 소수 집단의 문화에 대한 편견과 차별적 태도를 지양하고, 수용 및 통합 능력과 태도를 함양할 수 있도록 다문화교육의 범주를 확대할 필요가 있다(변종현, 2016).

한편, 동화주의적 시민교육을 극복하고 다문화 수용성의 내면화를 이

루기 위해, 개인 발달을 통한 다문화교육이 그 대안이 될 수 있다. Martorella는 시민 교육 목표에 따라 시민성 전달 모형, 사회과학모형, 반성적 탐구모형, 사회비판 모형, 개인발달모형 등 5가지로 나누어 사회 교육이 이루어질 수 있다고 하였다. 그 중 ‘개인발달모형’은 시민 교육의 주요 역할을 긍정적인 자아개념과 강한 개인 효능감의 발달에 두고 있다 (Martorella, 1996). 이 관점에서는 삶을 살아가는데 있어 한 개인이 지녀야 할 의무와 책임뿐만 아니라, 개인 선택의 자유에 대한 이해 또한 중요하다라는 입장을 지닌다(Fenstermacher and Soltis, 1992). 이에 Brubaker(1977) 등은 이러한 접근을 학생 중심 전통의 사회과학이라고 정의 내리기도 하였다(Vinson, 1998).

유능한 민주시민 자질을 함양하기 위한 ‘개인 발달’의 주요 과제는 “자기이해, 자아실현, 한 개인과 다른 사람들과의 관계에 대한 이해”이다. 그에 따라, 개인발달을 통한 민주시민교육에서는 학생의 자아 개념 (self-concept), 자기 평가(self-evaluation), 자아실현(self-fulfillment), 자기 지시(self-direction)들이 최우선순위로 다루어진다고(Nelson& Michaelis, 1980). 자아 개념이란 ‘개인이 가지고 있는 자신에 대한 견해’를 의미한다. 이를테면 “나는 어떤 사람인가?”, “나의 능력은 어느 정도인가?”, “나는 지금 어떤 상황에 있는가?” 등의 질문에 대하여 스스로 자신에게 답을 제시하는 것이다. 따라서 자아 개념 속에 포함되는 요소는 자기 자신의 능력에 대한 견해만이 아니라, 성격·태도·느낌 등을 모두 포괄한다. 또한 자기 평가란 ‘자신의 능력이나 특성을 스스로 판단하는 활동’을 의미한다. 개개인의 발달이나 문제해결을 위해서는 자기이해를 위한 자기 평가가 더욱 본질적이고 효과적이라는 입장에서 특히 강조되기도 한다 (교육심리학용어사전, 2000. 학지사). 즉, 공동체 구성원으로서 유능한 시민의 권리와 의무를 다하기 위해서 이와 같은 개인 내적 발달이 우선되

어야 함을 시사한다.

개인 발달에 필수적인 요소인 자기 자신에 대해 답을 내리는 ‘자아 개념’, 자기 이해를 위한 ‘자기 평가’ 등을 아우르는 개념으로 ‘자아존중감 (self-esteem)’을 들 수 있다. 자아존중감은 자신이 유능하고 중요하며 가치 있다고 보는 정도에 대한 평가이다. 이는 자기 자신에 대한 긍정적·부정적인 태도에 대한 가치판단의 형태로 표현된다. 이러한 자아존중감은 적응 능력이나 스트레스에 대한 대처능력, 자신에 대한 신뢰와 성취능력 등에 영향을 미칠 뿐만 아니라 대인관계, 긴장유발, 자신에 대한 태도 및 문제에 대한 해결력과도 밀접하게 관련되어 있다(Greenberg, Siegel, & Leithch, 1983).

또한, 자아존중감은 자기에 대한 평가에 그치는 것이 아니라, 서로 다른 배경을 지닌 타자와의 원활한 상호작용에도 영향을 미친다고 앞서 논의한 바 있다. 따라서 서로 다른 문화적 인종적 배경을 지닌 타자와 공존하며 공동체를 유지하고 발전시켜야 한다는 과제를 안고 있는 다문화 사회에서의 집단 상호작용에도 영향을 미친다고 볼 수 있다. Branden(1992)은 자아존중감이 높은 사람은 타인을 잘 수용하고 또한 긍정적으로 받아들이며 위협적인 존재로 인식하지 않는다고 하였다. 따라서 자신과 다른 특성을 지닌 외집단에 대한 편견과 고정관념에서 벗어나 집단 간 상호작용을 원활하게 형성하고 사회적 관계를 맺을 수 있는 능력과 태도를 보이는데 자아존중감이 유의미한 영향을 미칠 수 있다. 또한, Bennett&Bennett(2004)은 자신에 대한 긍정적인 태도를 가지고 가치 있는 존재로 평가하는 사람일수록 타문화 및 인종에 대해 관용적으로 대하는 경향이 있다고 하였으며, Pelham&Swann(1989) 또한 자아존중감이 높은 사람이 타인을 존중하고, 또 긍정적으로 인식하는 경향이 있다고 하였다. 즉, 높은 자아존중감의 함양은 타인에 대한 수용의지와 상호작용에의 참여 태도를 고취시키는데

유의미한 영향을 줄 수 있다. 이는 이민자들을 대할 때 흔히 발견되는 이중적인 태도의 개선에도 도움을 줄 수 있을 것이다. 따라서 자아존중감은 다문화 시민 교육의 방향과 과제를 제언하는 데 있어 중요한 논의 요소가 될 수 있다.

기존의 다문화 시민성 교육의 한계를 극복하기 위한 대안으로 자아존중감 향상과 같은 개인 발달에 주안점을 두는 시민 교육을 제언될 수 있다. 개인 발달을 목표로 삼고 있는 수업에서는 교사가 사고를 활성화하기 위한 질문들을 제시하지만, 학생에게 영향을 미칠 수 있는 문제들에 대한 답이나 해결책을 제시하지 않는다. 학생은 스스로 결정하고, 그 결정에 대한 결과를 수용할 책임을 지닌다. 이 관점에서 가르치는 내용들은 학습자의 본성, 요구, 흥미에 관한 것이며, 학생 스스로에 의해 선택되고 추구된다(Brubaker, 1977). 이 관점에서는 학생들의 개인적인 경험 안팎에서 의미를 구성할 수 있도록 하여 개인적인 성장을 이룰 수 있도록 한다.

개인발달을 통한 다문화교육의 한 예로 다문화 관련 예술 혹은 영화, 문학, 음악 등 인문학 관련 소재 등을 이용하여, 학생들 경험 속에서의 다문화에 대한 개인적인 의미 및 정체성을 고찰하고, 그 의미의 특성과 가치에 대한 이해를 바탕으로 결정, 비평, 창작하는 수업이 진행될 수 있다. 프로젝트 학습, 다양한 유형의 개별화 교수법, 소크라테스식 문답법 또한 방법이 될 수 있으며, 이때, 교사와 학생이 학습 방법에 대해 함께 논의하는 과정에서 교사는 가이드, 보조자, 학습의 촉진자 역할을 수행하게 된다(Vinson, 1998). 이를 적용하여, 개인 스스로의 자아존중감 발달에 초점을 맞추고, 이를 바탕으로 향후 다른 문화적 배경을 지닌 사람을 수용하는 태도를 함양한 다문화 시대 민주 시민으로서 기능할 수 있도록 교육하는 방법을 구안할 수 있다. 해당 다문화교육 방법은 주류문화집단과 다양한 소수문화집단 구성원들을 아우를 수 있는 능력과 태도를 증진

시킬 수 있다는 의의를 가지므로, 이를 통해 다문화 수용성의 내면화가 가능할 것으로 기대된다.

2. 다문화 수용성

1) 다문화 수용성

(1) 다문화 수용성의 개념 및 실태

한국 사회는 다른 나라에 비해 높은 인종적·문화적 동질성을 유지해 왔으나, 21세기로 접어들며 이주민의 급격한 증가라는 사회 변화의 흐름에 따라 기존의 국가주의(nationalism)와 새로운 다문화주의(multiculturalism) 간 불균형이 사회 문제로 대두되었다(조대훈, 2015; 변종현, 2016). 하지만 국가 공동체 내 다양한 문화와 공존하고 화합하려는 다문화 시민 의식 수준은 여전히 낮다는 문제가 제기되고 있다. 이러한 혼란 상황에서 문화적 다양성을 제대로 수용하지 못하면, 다른 문화나 인종에 대한 부정적 고정관념을 형성하게 되고 그 결과 부정적 편견과 차별의 태도를 갖게 된다(Berry&Kalin, 1995). 실제로 2007년 UN인종차별철폐위원회로부터 한국 사회의 다인종적 성격에 따라 적절한 조치를 취하라는 권고를 받았으나, 여전히 외국인 혐오증이나 외국인 차별의 관행이 보고되기도 하였다(Wagner, 2009). 따라서 한국 다문화 사회의 역사적·문화적 변화 맥락을 반영하여 다문화 사회에 요청되는 시민의 자질로서 다문화 수용성의 의미에 대해 고찰하고자 한다.

다문화 시대의 문화적 차이를 극복하고, 통합 사회로 나아가기 위해 갖추어야 할 자질에 대해 논의한 대다수 선행 연구에서 ‘다문화 유능성’, ‘다문화 효능성’, ‘다문화 감수성’ 등이 ‘다문화 수용성’과 유사하게 쓰이고 있다. 다문화 유능성은 “문화의 차이점을 알고 비교하며 해석 할 수 있는 지식과 기술, 태도의 조합”을 의미하며(Byram&Doye, 1999), 다문

화 효능성이란 “문화 차이에 따른 갈등을 조절하는 능력”이다(Van der Zee&Oudenhoven, 2000). 또한 다문화 감수성은 “둘 이상의 문화집단 사이에서 나타나는 문화적 차이에 반응하면서 형성되는 인지적, 정서적 특성이나 행동 경향성”으로 정의되며(Bennett, 2007), 고정관념에서 벗어나 상대방의 입장에서 문화적으로 공감할 수 있는 능력과 태도를 일컫는다(양계민 외, 2009). 이를 분석하면, 다문화 유능성, 다문화 효능성, 다문화 감수성 등은 사회에 공존하는 문화를 주류 또는 비주류로 구분하지 않은 채, 문화 차이 그 자체에 초점을 맞추고, 이에 따른 갈등 조절 능력, 문화 차이 해석 능력 및 태도 혹은 인지·정서·행동의 역량을 일컫는다.

하지만 단순히 문화 차이나 갈등 조절에 초점을 맞추어 한국 사회의 다문화 시민 자질을 논의하기에는, 우리나라 고유의 특수한 사회 형성 맥락을 반영하지 못했다는 한계가 있다. 역사적·문화적 배경을 살펴보면, 우리나라는 오랫동안 단일 문화권이라는 국가 정체성을 유지해 왔다. 한국인의 내면에는 단일 민족 의식이 뿌리 깊게 남아있으며(최현, 2007) 그에 따라 내·외부 집단을 분명히 구분하는 경향이 높아 소수문화집단 이주민을 받아들이는데 배타적인 경향이 있는 것으로 드러났다. 이는 곧 외국인에 대해 거리감을 느끼게 할 뿐만 아니라 나아가 개발도상국 출신 이주민에 대한 부정적 편견과 같은 측면으로 나타난다고 지적하고 있다(윤상우·김상돈, 2010). 한 예로, 대학생을 대상으로 한 다문화 수용성 연구 결과, 문화적·경제적 기준으로 선진국 출신이라 여겨지는 인종에 대해서는 긍정적인 태도를 드러낸 반면, 동남아시아와 같은 개발도상국 출신의 유색인종에게는 부정적인 고정관념과 편견을 가진 양상을 보여 한국인의 이중적 평가 경향이 보고된 바 있다(홍유진, 2014).

따라서 현재 한국 다문화 사회의 선결 과제인 국가 공동체 내 다양한 문화의 공존과 화합을 이루기 위해, 단순한 차이에 대한 이해 능력 혹은

문화 간 갈등 조절 능력 함양에 우선하여, 선주민의 자기 성찰을 통해 문화적 배경이 다른 타자와의 관계 설정 자체에 대한 올바른 인식 정립이 요구된다. 즉, 주류문화집단인 선주민의 입장에서 소수문화의 이주민 사이의 관계를 설정하고, 각 문화에 대한 자신의 정체성을 어떠한 수준에서 적용하는가에 초점을 두어야 한다. 따라서 본 연구에서는 다문화 시민성 함양을 위해 갖추어야 할 자질로서 주류문화집단 입장에서 소수문화집단을 수용하는 태도를 일컫는 ‘다문화 수용성(multicultural acceptability)’에 대한 연구의 필요성을 인식하고, 선행 연구를 통해 그 의미를 고찰하고자 한다.

다문화 수용성은 국내·외 다수 학자들에 의해 활발히 연구되었으며, 다음과 같이 정의되고 있다. 서구에서는 다문화 수용성을 주로 소수인종에 대한 친밀감, 인종 및 문화에 대한 다양성이나 다문화주의를 받아들이는 태도 등을 통해 파악하고 있다(이자형 외, 2014). 구체적으로 Thijs&Verkyuten(2013)은 다문화주의를 수용하는 정도와 문화적·민족적 배경이 다른 아동을 친구로 받아들이는 정도를 통해 초등학생들의 다문화 수용성을 파악하였다. Edmonds&Killen(2009)은 서로 다른 인종 집단 간에 접촉하는 정도와 관계의 친밀성 수준을 기준으로 학생들의 소수인종에 대한 태도를 살펴보았다. 그리고 Mähönen 등(2011)은 학생들이 이주민 외집단 학생들에게 느끼는 긍정적이거나 부정적인 감정에 의해 나타나는 명시적 또는 암묵적 태도를 통해 다수 인종 학생의 다문화 수용성을 분석하였다.

국내에서 수행된 다문화 수용성 관련 연구들도 유사한 관점을 보여주고 있다. 황정미 외(2007)는 다문화 수용성을 다민족·다문화 사회로의 변화를 긍정적인 것으로 받아들이고 다양한 민족·인종의 공존이라는 사회적 가치를 지지하는 태도로 보았다. 양계민(2009)은 청소년의 다문화

수용성을 한국사회의 주요 소수집단에 대한 부정적 또는 긍정적 인지, 정서, 행동적 측면의 태도로 규정하기도 하였다. 그리고 윤인진·송영호(2011)는 서로 다른 인종적·문화적 배경을 지닌 집단을 한 사회의 구성원으로 받아들이는 정도로 다문화 수용성을 정의했다. 또한 김경근·황여정(2012)은 청소년의 다문화 수용성을 외국인에 대한 편견 없는 개방적 태도로 정의했다. 이지영(2013)은 다문화 사회로의 변화와 서로 다른 인종 문화적 배경을 가진 집단을 한 사회의 구성원으로 받아들이는 수용의 정도이며, 다문화주의 관점에서 살펴볼 때 우리와 다른 문화를 인정하고 존중하려는 다문화 지향적 태도라고 하였다. 이자형·김경근(2014)은 다문화 수용성을 인종과 문화적 배경이 다른 사람들을 우리 사회의 일원으로 인정하고, 특정 상황에서 그들을 자신의 의미 있는 타자로 흔쾌하게 받아들이고자 하는 태도로 정의하고 있다. 양영미·김진석(2015)은 다문화 사회의 한 구성원으로서 타인이 다른 피부색과 가치관, 신념을 가지고 있다는 사실을 인정하고 존중함으로써 나와 동등하게 바라보는 태도로 다문화 수용성을 정의하였다. 다수 학자들의 논의를 종합하면, 다문화 수용성은 주류문화집단 입장에서 다양한 소수문화집단 문화의 차이를 인정하고 수용하는 태도와 문화적 배경이 다른 사람들을 편견 없이 대하고 존중하는 자세를 의미한다고 할 수 있다.

한국여성정책연구원은 우리나라가 다문화 사회로 변화하는 시대적 흐름에 맞춰, 향후 다양한 민족적·문화적 배경을 지닌 우리 사회의 여러 구성원들이 새로운 통합적 질서 속에 공존하며 살아 갈 수 있도록 하는데 필요한 정책의제를 제시하고자 일반 국민 및 청소년을 대상으로 다문화 수용성 실태조사를 실시하였다(안상수 외, 2012). 해당 실태조사에서는 다문화 수용성을 '다문화 사회에서 살아가는 시민으로서 자기와 다른 구성원이나 다른 문화에 대하여 집단별 편견(인종, 국가 등)을 갖지 않고

자신의 문화와 동등하게 인정(상호 인정)하고, 그들과 조화로운 관계 설정(공존의 방향)을 위하여 협력 및 노력하며, 외국인이나 이주민을 대할 때 출신지역이나 경제적 수준별로 차등을 두지 않으면서 세계시민의 한 일원으로서 보편적 가치에 입각하여 이를 실천하고자 하는 총체적인 의미의 태도'로 정의하고 있다. '자신과 다른 문화의 사회구성원에 대해 차별하지 않고, 상호 존중과 공존의 지향'이라는 개념을 포함하고 있다는 점에서 '동화주의'와는 대비되는 다문화주의를 표방하는 특징을 가진다. 또한 다문화 수용성을 다양성, 관계성, 보편성 등의 세 가지 하위 차원으로 나누고 구체적인 개념을 정의하여, 보다 현실적인 다문화 수용성 진단이 가능하도록 하였다. 다양성 차원은 '문화 개방성', '국민 정체성', '고정관념 및 차별' 등의 하위 요소를 포함한다. 관계성 차원은 '일방적 동화기대', '거부·회피 정서', '상호 교류 행동 의지' 등의 하위 요소를 포함한다. 보편성 차원은 '이중적 평가', '세계 시민 행동 의지' 등의 하위 요소를 포함한다. 세부적인 다문화 수용성 개념 구성 및 하위 차원의 구성 요소는 [표 II-1]와 같다.

[표 II-1] 다문화 수용성 개념 구성 및 하위 구성요소

차원	개념	
다양성	문화 개방성	<ul style="list-style-type: none"> - 인종, 종교, 문화의 다양성을 인정하고 받아들이는 정도 - 지역 사회나 이웃으로서 외국이주민과의 공존을 자연스러운 것으로 여기는 정도 - 개방에 대해 긍정적 태도를 취하는 인지적 신념 작용
	국민 정체성	<ul style="list-style-type: none"> - 한 국가의 구성원들이 국민 됨의 기준을 무엇으로 규정하며, 누구를 국민으로 받아들이는 것인가에 관한 인식 - 국적, 한국어 능력, 전통적 음식 선호, 생득적 지위가 다른 것에 대해 어느 정도 승인적 태도를 취하며 그 자격에 대한 다양성을 인정하는 태도
	고정관념 및 차별	<ul style="list-style-type: none"> - 외국인 이주민에 대한 편견적 태도와 고정관념 정도 - 외국인 이주민을 차별적으로 대하려는 차별적 행동 경향성

관계성	일방적 동화기대	<ul style="list-style-type: none"> - 주류문화집단의 입장에서 비주류문화의 소수집단이 자신들의 문화적 가치와 정체성을 버리고 주류집단의 문화 속에 융해되기를 일방적으로 기대하는 것을 의미 - 주류문화집단의 입장에서 소수자의 입장에 있는 외국이주민이 한국인과 한국문화와 관습을 이해하고, 한국의 전통적 가족 풍습에 순응하며, 한국어를 더 완벽히 할 수 있기를 기대하는 정도
	거부·회피 정서	<ul style="list-style-type: none"> - 종족적 배경이 다르거나 이질적 문화권에서 온 이주민들과의 일상적 관계를 형성하는 데 있어서 이들과의 접촉을 의도적으로 회피하거나 이들에 대해 비합리적인 부정적 정서를 드러내는 경향성이나 정도 - 피부색이나 출신지역이 다른 외국인이나 이주민들과 대중교통이나 공공장소에서 접촉을 꺼리거나 위협, 불결함과 연관된 부정적 정서를 느끼는 정도
	상호교류 행동의지	<ul style="list-style-type: none"> - 외국인이나 외국이주민과의 상호교류관계를 맺어 가는 과정에서 상호 호혜적이며 적극적인 교류관계를 맺고 이를 실천하려는 의지 - 외국인이나 이주민과의 친목모임이나 클럽가입, 친구관계형성, 식사, 데이트 관계를 맺고자 하는 의향이나 행동의지 측정
보편성	이중적 평가	<ul style="list-style-type: none"> - 경제발전 수준이나 문화적 가치의 등급화, 차별화에 따라 선진국과 개발도상국, 흑인과 백인에 대한 평가에서 격차를 크게 두거나 이중적인 잣대로 이들을 대하는 경향성 측정 - 영어권 언어의 선호, 출신배경에 따라 업무능력을 다르게 평가하는 것, 선별적으로 친구관계를 맺으려는 경향성 측정
	세계시민 행동의지	<ul style="list-style-type: none"> - 외부세계에 대한 다양한 경계를 초월한 상위의 도덕적 규범에 따라 공통된 세계의 구성원으로서 빈곤이나 기아, 인권문제와 같은 지구적 문제에 대한 관심사를 바탕으로 이를 개선하기 위한 활동에 참여하고자 하는 행동적 지향성 또는 행동 의지 측정

* 안상수 외(2015)의 다문화 수용성 개념 구성 및 하위 구성 요소를 표로 정리함.

해당 연구에서 개발한 다문화 수용성 진단도구 KMCI(Korean Multicultural Acceptability Index)는 한국의 역사적·문화적 배경의 특성상 나타날 수 있는 다문화 수용성의 한계를 반영하고 있다. KMCI 검사를 통해 한국인이 외국인이나 외국이주민이 증가하는 상황을 어떻게 받아들이는지, 또 외국이주민을 대하는 한국인의 인식과 태도 및 행동적 정향이 어떠한 양상을 띠고 있는지를 파악하고, 한국인이 가진 외국이주민에 대한 편견과 차별적 태도를 완화하는 방법에 대해 고찰할 수 있다. 즉, KMCI를 이용하여 주류문화집단 입장에서 소수문화집단에 대해 지니는 인식 및 태도를 파악할 수 있을 뿐만 아니라, 특히 앞서 한국 다문

화 사회의 문제점으로 제기되었던 ‘일방적 동화기대’와 ‘이중적 평가’요소 또한 진단할 수 있어, 한국 실정에 맞는 다문화 수용성을 파악하고, 나아가 다문화 교육정책 및 방향 수립에도 도움이 될 수 있다는 특성을 가진다. 따라서 본 연구에서는 안상수 외(2015)의 연구에서 제시된 바에 따라 다문화 수용성을 정의하고, KMCI 검사를 통해 초등학생의 다문화 수용성을 진단하고자 한다.

한편, 다문화 가정 자녀가 늘어남에 따라 다문화 가정 자녀의 학교 적응 또한 중요한 문제로 부각되었으나, 오히려 편견 및 차별과 그에 따른 부적응으로 고통 받고 있는 사례들이 다수 보고되고 있다. 심우엽(2010)은 일반 초등학생들의 다문화 친구에 대한 인식과 평가, 국가 정체성 및 인종선호도를 조사하여 인종 및 다문화 인에 대한 고정관념과 편견의 실태를 알아보려고 하였는데, 대체적으로 일반 학생에 비해 다문화 친구들을 더 낮게 평가하고 있다는 결과가 드러났다. 같은 맥락으로 다문화 가정 학생들은 교우관계에서 무시와 거부를 당하는 등, 편견과 차별로 원만하지 못한 대인관계를 겪고 있었으며(최성보, 2010), 조영달(2006)의 다문화가정 자녀 교육 실태 조사에서도, 다문화가정 자녀들은 국제결혼 가정의 자녀라는 이유만으로 따돌림을 당하고 있다고 보고되었다. 국제이주여성 자녀가 겪는 이러한 차별과 따돌림은 심리·사회학적 부적응을 유발할 수 있다(신지혜, 2008). 즉, 주류문화집단 아동들이 소수문화집단을 차별하는 태도와 부정적인 편견으로 인해 소수문화집단 아동들이 학교에 적응하지 못하고 심리적 부담감을 느끼고 있으므로, 이에 대한 개선이 요구되는 실정이다.

또한 주류문화집단이 소수문화집단을 대하는 데 있어 일방적으로 주류 문화에 동화되기를 바라는 관점에서 문화적 통합을 요구하는 ‘일방적 동화기대’, 문화를 계층화하여 서로 다르게 대하고 있는 ‘이중적 평가’의 양

상 또한 두드러지게 나타났다. 앞서 논의한 국민 다문화 수용성 조사연구(안상수 외, 2015)에서 전국 122개교 중·고교 재학생 3,640명을 대상으로 조사한 결과, 다문화 수용성 하위 8가지 구성 요소 중 특히 ‘이중적 평가’, ‘일방적 동화 기대’ 하위 요소의 수용성은 전체 평균보다 낮았다. 이는 2012년 시행된 다문화 수용성 조사 연구와 동일한 맥락을 보여주는 결과이며, 3년 전에 비해 개선이 되지 않았다는 점에서 더욱 주목할 만하다. 또한, 초등학생을 대상으로 다문화인과 외국인에 대해 가지는 인식을 조사한 결과, 인종별로 선호 정도가 다르게 드러났다는 양상을 보였다(심우엽, 2009). 이는 초·중·고등학생 모두 다른 문화에 대한 차별과 편견의 태도뿐만 아니라 ‘이중적 태도’를 보이고 있음을 의미한다. 따라서 문화의 계층성에 대한 단편적인 개념이 정립되어 있음을 알 수 있다.

한편, 아동은 가정, 또래, 학교 등의 환경과의 상호작용을 통해 사회의 한 구성원으로 성장하게 되는데, 이 관계에서 이러한 차별과 편견, 일방적 동화기대, 이중적 태도 등으로 인해 소수문화집단 아동들이 학교 내 부적응을 경험하게 되면 우울, 불안, 비행, 약물사용 등과 같은 부작용을 낳게 될 수 있다. 이러한 심리·사회적 적응은 개인이 처한 개별적·상황적 맥락과 발달시기를 고려하여 논의되어야 한다(Achenbach, 1991; 신지혜, 2008, 재인용). 따라서 아동의 발달단계에 대한 연구를 고찰하고 이를 바탕으로 학교라는 또래 사회 집단 내에서 주류 문화가 아닌 다른 문화적 배경을 가진 학생에 대한 차별과 편견이 형성되는 시기 및 상황적 맥락에 대해 파악하여 이를 다문화교육에 반영할 수 있다.

인종차별 태도 및 편견은 언제부터 형성되는지에 대한 연구가 다수 진행되어 왔으며, 발달 단계 상 초등학교 학령기에 해당하는 시기에 특히 중요한 영향을 받는다는 논의가 진행되어 왔다. Weil&Piaget(1951)가 제시한 편견 발달 단계에 따르면, 2단계(7~10세)에서는 “사회 중심적”경

향을 띄게 되어 내집단 우호적 편향, 외집단 부정적 편견의 태도를 나타내다, 3단계(10~15세)에는 인종에 관한 탈 중심화가 증가하고 정보를 통합하여, 좀 더 현실적으로 문화 집단과 인종을 인식하면서 내집단 내 차이 및 집단 간 유사성이 있음을 인정한다고 하였다. 또한 인종구분 단계는 아동기부터 시작되며, 학교나 사회에서 일어나는 매우 사소한 구별 행위가 아동들에게 고정관념과 편견형성의 기초가 될 수 있다고 본다(Bigler&Hughes, 2009). 아동기 또래 관계는 아동이 자아를 형성하고 인간관을 확립하는데 중요한 영향을 주며, 무엇보다 이 시기에 형성된 다른 민족이나 인종에 대한 태도가 청년기, 성인기까지도 이어질 수 있다는 점에서 의미가 크다고 할 수 있다(Ellison&Power, 1994).

즉, 아동기는 차별적 편견이 형성될 수 있는 시기이지만, 역으로 적절한 다문화 교육을 통해 소수문화집단에 대한 부정적 편견 형성을 예방할 수 있으며, 또한 다양한 문화에 대한 수용적 태도를 형성하도록 할 수 있으므로 특히 다문화 교육 연구에서 중요하게 다루어져야 하는 시기라 할 수 있다. 사회인지적 입장에서는, 아동이 자기중심성을 벗어나면서 편견이 사라질 수 있는 것으로 보기도 한다. 더불어 아동의 인지기능은 인종에 대한 구조와 태도를 결정짓는데 영향을 미칠 뿐 아니라, 외부자극을 왜곡하거나 여과함으로써 외부자극의 내용을 수정할 수 있다고 보았다(Aboud, 1999).

위와 같은 선행연구를 종합하면, 주류문화집단의 입장에서 다른 문화를 수용하고, 바르게 인식하며, 편견적인 태도를 가지지 않는 다문화 수용성을 함양하는데 있어 초등학교 시기가 매우 중요함을 알 수 있다. 특히 긍정적인 태도 형성이 가능할 뿐만 아니라 부정적 편견 형성 예방이 가능하다는 점에서 특히 이 시기에 행해지는 다문화교육의 중요성을 알 수 있다. 이 때 갖게 된 인종에 대한 태도가 청년기, 성인기까지 이어질

수 있으므로 초등학교 시기의 다문화 수용성 함양은 훗날 더욱 복잡해질 다문화 사회에 대비하고, 민주시민으로서 소통하고 화합하는 다문화 시민성을 지닌 시민으로서 삶을 영위하는데 매우 중요한 역할을 할 수 있을 것이다. 이는 주류문화집단의 입장에서 다문화 수용성 함양에 도움이 되는데 그치지 않고, 소수문화집단 아동에게도 초등학교 시기에 원만한 또래 관계를 경험하도록 하게 해줌으로서 처음 경험하는 사회 집단인 학교에 적응을 잘 하게 하고, 이를 바탕으로 건전한 자아와 인간관을 형성하게 하여 훗날 사회에서 다문화 시대 민주 시민으로 기능할 수 있도록 할 수 있다. 따라서 다문화 수용성에 영향을 미치는 요인을 분석하고, 초등학생의 다문화 수용성 향상 및 내면화를 위해 어떤 다문화교육이 이루어져야 하는지에 대한 고찰이 필요하다. 특히 문제로 제기되었던 차별 및 편견, 일방적 동화기대, 이중적 태도를 개선할 수 있는 영향 요인에 대해 분석하여 어떤 다문화교육이 이루어져야하는지 논의함에 따라 당면 과제를 해결하고, 기존 다문화 수용성 실태를 개선할 수 있다.

(2) 다문화 수용성에 영향을 미치는 요인 분석

국내 초등학생의 다문화 수용성에 영향을 미치는 요인을 파악하고, 그에 따라 다문화교육의 개선 방향을 제시하고자 한 다수 연구가 진행되었다. 서울교육종단연구(SELS : Seoul Education Longitudinal Study), 한국교육종단연구(KELS : Korea Education Longitudinal Study), 한국아동·청소년패널조사(KCYPS : Korean Children and Youth Panel Survey) 등과 같이 기존에 수집된 2차 교육 연구 자료를 활용한 분석이 주를 이루었고, 선행 연구를 바탕으로 밝혀진 다문화 수용성 영향 요인과 다문화 수용성을 대표할 수 있는 문항의 관계를 검토하는 연구 또한 진행되었다(김경근·황여정(2012) ; 이건남 외(2013) ; 김문수(2014) ; 박

혜숙(2014) ; 구정화(2015) ; 양영미·김진석(2015) ; 최지영 외(2015), 이수경·이영주(2017) ; 이희숙 외(2017)). 따라서 본 절에서는 다문화 수용성 영향 요인 연구에 대한 검토를 통해 주요한 영향을 미치는 요인과 해당 요인이 어떤 기제로 작용했는지 검토하여 향후 다문화 수용성의 개선에 대한 교육적 해결의 실마리를 찾고자 한다.

김경근·황여정(2012)은 서울교육종단연구(SELS-2010)의 자료를 이용하여 초등학생의 다문화 수용성에 영향을 미치는 요인을 알아보고자 하였다. 이를 위해 기본적인 외적 배경변인, 평소 생활 양태, 가치관과 태도, 주변의 의미 있는 타인들(significant others)과의 상호작용을 얻게 되는 사회자본(social capital) 네 가지로 모형을 나누어 심층적인 분석을 실시하였다. 투입한 독립변수의 정의는 [표 II-2]과 같다.

[표 II-2] 다문화 수용성에 영향을 미치는 변인 검증 모형

모형		투입 변인
I	기본 배경	성별, 부모의 사회경제적 지위, 학업성취, 해외 거주경험
II	평소 생활 모습	사교육 참여 과목 수, 하루 평균 게임하는 시간, 봉사활동 참여 경험, 학교 체육시간 외 운동하는 시간
III	가치관 및 태도	타인에 대한 배려수준, 단체 활동 시 협력수준, 타인의 권리 존중, 평등주의 성향, 자아효능감
IV	사회자본	부모와의 관계, 친구와의 관계

* 김경근·황여정(2012)의 분석 모형 및 투입 변인을 표로 구성하고, 영향을 미친다고 밝혀진 요인을 *로 표시한 것임.

분석 결과, 기본적인 외적 배경변인 중에서는 성별, 부모의 사회경제적 지위, 학업 성취가 다문화 수용성에 유의미한 영향을 미치는 것으로 파악되었다. 또한, 평소 생활 양태 변인 중에서는 하루 평균 게임하는 시간, 봉사활동 참여 경험, 학교 체육시간 외 운동하는 시간이 모두 다문화 수용성과 정적 상관을 보여주었다. 사회자본 변인 중에서 부모와의 관계

는 다문화 수용성에 유의한 영향을 미치는 것으로 드러났으나, 오히려 친구와의 관계는 다문화 수용성에 영향을 미치지 않는 것으로 드러났다. 즉, 기본 외적 배경 및 평소 생활 모습의 특정 부분, 사회자본 일부가 다문화 수용성에 영향을 미친다는 결과를 보여주고 있다.

한편, 모형 III의 가치관 및 태도 관련 투입 변인에 대한 연구는 특히 다문화 교육에 큰 시사점을 남기고 있다. 타인에 대한 배려수준, 단체 활동 시 협력수준, 타인의 권리 존중, 평등주의 성향, 자아효능감 등은 모두 다문화 수용성에 유의미한 영향을 미치는 것으로 드러났다. 이는 개인의 가치관 및 태도 개선을 통해 다문화 수용성 함양에 유의미한 영향을 미친다는 것을 의미한다. 따라서 집단 간 서로 수용하고 공존하는 다문화 사회의 실현을 위해 기본적인 인성 및 사회성을 함양하는 것이 가장 중요하고도 실효성 있는 방안이 될 수 있음을 시사한다.

이수경·이영주(2017)도 KCYPS 데이터를 분석한 결과 초5, 중1, 중3 모두를 대상으로 일관되게 높은 다문화 수용성을 예측할 수 있는 변인은 공동체의식인 것으로 드러났으며, 특히 초등학교일 때는 또래애착 신뢰, 또래애착 의사소통과 같은 또래애착 관련 변인이 주요한 예측 변인으로 드러났다고 하였다. 또한 이진남·김영은·이기용(2013)이 KCYPS 데이터를 분석한 결과 초등학교의 다문화 수용성은 성별, 부모의 교육수준과 같은 배경 변인과 부모, 교우, 교사, 이웃과의 관계 변인뿐만 아니라 민주시민의식 정도에도 영향을 받는 것으로 드러나 다문화 수용성에 영향을 주는 시민의식에 대한 조기교육의 필요성을 뒷받침하였다. 이희숙 외(2017)가 KCYPS 자료를 바탕으로 연구한 결과에서도 성별, 독서시간, 다문화가정과 같은 기본 배경 변인 외에도, 학교생활의 적응 수준이 높을수록, 자아존중감이 높을수록, 지역사회에 대한 인식이 긍정적일수록 다문화 수용 수준이 높게 드러났다. 따라서 학교 교육을 통해 초등학교

들의 의사소통능력과 상호이해능력을 증진시킬 뿐만 아니라 공감과 배려하는 습관을 기를 수 있도록 해야 한다고 제안하였다. 박수경·양심영(2017)의 연구에서도 공감 능력은 다문화 수용성과 친사회적 행동과의 관계를 부분적으로 매개하는 것으로 나타나 이를 뒷받침하고 있다. 또 다른 종단연구 데이터를 활용한 최지영·김재철(2015)의 연구에서도 유사한 맥락의 결과를 찾아볼 수 있었다. 한국교육개발원이 전국의 초등학교 5학년을 대상으로 2013년에 수집한 한국교육종단연구(KELS)의 자료를 이용하여 분석한 결과 성별과 교사지원, 부모자녀 간 상호작용, 봉사활동 정도, 교우관계뿐만 아니라, 공동체의식과 같은 개인 내적 변인이 영향을 미친다는 점을 드러냈다.

따라서 다문화 수용성 영향 요인 연구의 고찰을 통해, 가치관 및 태도, 즉, 개인 내적 변인이 초등학생의 다문화 수용성에 유의미한 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 성별, 부모의 학력, 경제 수준, 학업 성취 능력 등 개인 기본 배경도 영향을 미치고 있음이 드러났으나, 공동체 의식, 공감, 자아존중감, 자아효능감, 타인의 권리 존중, 협력, 배려 등과 같은 개인 내적 변인은 교육을 통해 개선이 가능하다는 점에서 특히 주목할 만하다. 이는 ‘개인 발달 및 자아존중감 확립을 바탕으로 원만한 사회생활을 영위할 수 있는 민주 시민 양성’이라는 사회과 민주 시민 교육의 목표와도 그 맥락을 같이 하고 있다. 따라서 다문화 수용성을 내면화 할 수 있는 다문화교육을 위해 개인의 내적 변인에 초점을 맞추고, 특히 내적 변인 중에서도 자아존중감이 초등학생의 또래 사회 내 원활한 사회적 상호작용과 타인 수용 정도에 영향을 줄 수 있다는 선행 연구에 착안하여 초등학생의 자아존중감과 다문화 수용성과의 관계를 파악한다면 향후 다문화교육 제언에 도움이 될 수 있다.

2) 다문화 수용성과 다문화교육

(1) 다문화교육의 개념과 목표

한국 국가 공동체 내 문화적 다양성이 증가하고 사회 구성원간의 문화적 차이가 날로 심화되면서 교육현장에서도 다문화교육에 대한 요구가 높아지고 있다. 특히 사회과 교육은 민주시민성 교육을 목표로 한다는 점에서 이러한 사회·국가적 요구를 가장 직접적으로 받고 있다(모경환·임정수, 2010). 한국에서 다문화교육에 대한 학술적인 논의는 1980년대부터 시작되었으며, 2006년 교육인적자원부가 ‘다문화가정 자녀 교육지원 대책’을 발표하면서 본격적인 다문화교육이 실시되었다.

다문화교육이 급속도로 도입되는 과정에서, 다문화교육은 다양한 관련 용어와 혼재되어 쓰이는 양상을 보이고 있다. 따라서 다문화교육을 논의하기에 앞서, 관련 용어들을 분석하고 다문화교육의 개념과 목표에 대한 고찰이 우선되어야 한다. 다문화 교육과 주로 혼재되어 쓰이는 용어는 다민족교육(Multiethnic Education), 다문화적 교육(Education that is Multicultural), 상호문화 교육(Intercultural Education), 국제이해교육(Education for Intercultural Understanding), 글로벌 교육(Global Education) 등이 있다. 모경환·임정수(2014)는 다문화교육, 국제이해교육, 글로벌 교육의 개념에 따른 목표 및 범주를 [표 II - 3]과 같이 정리하였다. 이를 살펴보면, 국제이해교육, 글로벌 교육 등과 달리, 다문화교육은 자국 내에 존재하는 다양한 집단 간의 상호작용에 초점을 맞추고 있음을 알 수 있다. 즉, 다문화 사회의 국가 공동체 내에서 서로 다른 문화적 배경을 지닌 집단 간의 이해와 관용, 그리고 교육의 기회균등을 추구한다는 점에서 다른 관련 용어들과 구분될 수 있다.

[표 II - 3] 글로벌 시티즌십 교육 관련 개념에 따른 목표 및 범주

용어	교육 목표 및 범주
다문화교육 (multicultural education)	<ul style="list-style-type: none"> • 목표 : 자국 내에 존재하는 다양한 집단 간의 이해와 관용, 그리고 교육의 기회균등 • 각 민족, 인종 집단 간 관용과 이해를 추구했던 집단 간 교육 또는 집단 간 이해교육(intergroup education)이 소기의 성과를 거두지 못하는 것에 대한 비판에서 출발 • 인종 및 민족 집단 간 불평등 나아가 모든 종류의 불평등을 해소하고 균등한 교육 기회의 실현을 목표로 하는 개혁운동
국제이해교육 (education for international understanding)	<ul style="list-style-type: none"> • 국민국가와 국가 밖 행위체의 상호연관성을 탐구하는 교육 • 국가 간 이해증진과 상호교류의 증진을 위해 UNESCO를 중심으로 전개
글로벌 교육 (global education)	<ul style="list-style-type: none"> • 1970년대 이후 등장, 국제이해교육이 국가 간 세력불균형과 불평등에 대한 인식에 소홀함을 비판 • 주변부, 중심부 국가의 모든 학습자들을 위한 교육을 설계

* 모경환·임정수(2014)의 연구 내용을 표로 제시함.

우리나라는 오랫동안 단일 문화권이라는 국가 정체성을 유지해왔으므로, 특히 변화된 다문화 사회의 흐름에 맞춰 자국 내의 다양한 문화 집단을 대하는데 있어서 선주민으로서의 정체성 확립이 중요한 시점이며, 이는 다문화교육을 통해 이루어질 수 있다. 따라서 다문화교육의 중요성을 인지하고, 그 방향과 목표를 분명히 할 필요가 있다.

글로벌 사회의 흐름에 적합한 다문화교육 목표에 대한 국내·외 학자들의 논의가 활발히 진행되어 왔다. 모경환·임정수(2010)는 글로벌 사회 청소년 시민교육에 대한 연구에서, 다문화교육의 목표란 “다양한 문화적 배경을 가진 학생들이 평등한 교육 기회를 제공받고, 다원화된 민주 사회에서 자신의 집단과 주류 문화, 또 나아가 세계사회의 문화 속에서 효율적으로 기능할 수 있는 민주시민의 육성”이라고 정의하였다. 즉, 다문화교육은 평등과 인간존중을 통한 민주시민교육을 본질로 한다. 또한 Banks(2008)는 “문화 집단에 대한 정체성, 국민으로서의 정체성, 세계

시민으로서의 정체성간에 정교한 균형을 달성하는 것”이 다문화교육의 주요 목표 중 하나라고 하였다. 한편 정희태(2008)는 다문화교육의 목표를 “인간 존엄에 기초한 평등과 차이를 인정하고 다양한 가치와 문화를 존중하는 통합된 사회구성원의 양성”으로 정의하기도 하였다.

이에 따라, 교과 교육과 관련한 다문화교육의 방향과 과제에 대한 연구도 진행되었다. 모경환·임정수(2011)는 사회과에서의 다문화교육과정의 방향을 논함에 있어, “문화적 다양성에 대한 지식을 증가시키는 것에만 치중할 것이 아니라 관점의 전환, 편견의 일소, 평등 의식 확대, 사회적 약자에 대한 배려심 등을 함양하는 데 초점을 맞추는 것”을 중심 과제로 제안하였다. 조대훈(2015)은 사회과의 목표는 시민교육이며, 시민교육은 한 공동체의 구성원으로서의 시민이 자기 책임과 역할을 적절하게 수행할 수 있는 자질을 길러줌으로서 공동체 및 개인의 삶의 질을 높이는 데 의의가 있다고 하였다. 따라서 다문화교육을 통해 지식 뿐 아니라 상호의존적인 사회적 관계의 망 속에서 자신과 다른 문화, 피부색, 언어, 종교를 가진 사람과 공존하고 화합할 수 있는 태도를 갖춘 시민을 양성해야 한다고 하였다. 또한 우선 해결되어야 할 과제로 우리 사회에 잠재해 있는 민족 국가주의적, 국수주의적 태도에 대한 비판적 성찰을 유도할 수 있는 시민 교육과정의 개발을 제시하였다.

이렇듯 다문화교육의 목표, 방향 등에 대한 연구가 활발히 진행되어 왔으며, 정부가 종합적인 다문화교육정책을 시행하고 있음에도 불구하고 학교 현장에는 다문화 수용성의 부재로 인한 문제점이 발생하고 있다. 앞서 살펴보았듯, 교육 현장에서는 여전히 주류문화집단 아동들이 소수문화집단 아동들을 차별하고 부정적 편견의 시선으로 대하고 있다는 문제가 제기되고 있다. 뿐만 아니라 일방적으로 주류집단의 문화에 융해되기를 바라는 ‘일방적 동화기대’, 경제 발전 수준과 문화적 가치의 등급화

에 따라 이중적인 잣대로 소수문화집단을 대하는 ‘이중적 평가’의 경향 또한 개선되지 않은 것으로 드러났다. 따라서 다문화교육 실태를 분석하고, 그에 따라 주류문화집단 아동들의 다문화 수용성을 내면화 할 수 있는 교육적 방안의 실마리를 찾고자 한다.

(2) 다문화교육과 다문화 수용성

한국이 다문화 사회로 진입함에 따라 다양한 방식의 다문화교육이 시행되어 왔다. 그에 따라 다문화교육과 관련하여 다문화교육의 개념과 범위 등에 대한 초기의 이론적 논의부터 시작하여 국내·외 사례의 소개, 다문화교육의 성과 및 교과서, 교사연수 프로그램의 개발과 그 효과에 대한 실증적인 논의까지 넓은 범위의 연구가 진행되었다.

우선 사회과 영역에서 다문화교육이 갖는 의미와 다문화 학생에 대한 교수방법, 교육내용에 대한 연구들이 활발히 이루어졌다(최충욱·조인제, 2010). 이러한 연구들은 다문화학생, 일반학생, 교원, 학부모 등 개인을 대상으로 하거나 교육프로그램, 연수프로그램 등을 대상으로 진행되었으며, 다문화교육 현상이나 실태, 문제점 등을 이해하고 이를 바탕으로 다문화교육개선 방향에 대한 교육적 함의를 제공하고자 하였다.

또한 다문화 교육과정 및 교사들에 대한 연구도 진행되었다. 다문화 연구학교 교육과정 재구성 실태를 분석한 결과, 교육과정이 주로 거시적 문화에 치중하고 있어 미시적 내용에 대한 심화학습의 정도가 약하고, 또한 특정 문화 집단에 관련된 내용으로 치우쳐져 있어 불균형이 심한 것으로 드러났다(문미숙·박창언, 2009). 다문화교육 운영 환경 및 맥락에 대한 이해를 위해 교사들과의 심층 면접을 통해 살펴본 연구에서, 교사들은 다문화교육의 성격 및 목표를 ‘외국문화이해교육’이나 ‘한국사회 적응교육’으로 인식하는 경우가 많았고, 이중 언어교육을 외국어교육의

일환으로 적용하고 있음이 드러났다. 즉, 다문화교육 도입 초기에 현장에서 이루어지는 다문화교육은 주어진 환경 제약 속에서 동화주의적인 교사들의 관점에 기초하여 학부모와 학생들의 반발을 최소화하는 방식으로 운영되고 있음을 확인할 수 있었다(조영달, 2010). 다문화주의 관점을 고려하여 교육 방안을 제시한 연구에서도 동화주의 관점의 문제점이 드러나 기존 다문화 교육 개선의 필요성이 제기되었다(오은순·홍선주·김민정·모경환·김선훈, 2008; 박선웅·구정화·이민경·박길자, 2010).

이와 같은 동화주의 관점의 교육 방안 혹은 동화주의 교사들의 관점이 학생들로 하여금 앞서 다문화 수용성 실태에서 드러난 바와 같이 ‘일방적 동화주의’, ‘이중적 평가’, ‘차별/편견’의 경향을 갖게 하였을 수 있다. 이는 국가주도하에 이루어진 동화주의적 경향의 다문화교육이 학생들의 편향적 다문화 수용성 함양에 영향을 미쳤다는 점을 나타낸다. 이에 주목하여, 선행연구의 검토를 통해 우리나라 교육과정 내 다문화교육 구성 실태를 세부적으로 살펴보고 동화주의적 관점이 반영된 부분은 없는지, 향후 어떤 다문화교육이 구현되어야 할지에 대한 논의가 필요하다.

초등학교 교과서의 다문화 관련 내용 분석 연구가 활발히 진행됨에 따라, 다문화 관련 내용이 특정 분야에만 치우쳐져 다문화 교육의 효과가 미비할 수 있다는 문제점이 제기되었다. 우선, 2009 개정 교육과정 3-6학년 도덕교과서를 대상으로 다문화적 내용을 포함하고 있는 예화와 삽화, 사진을 문화 다양성, 협력, 반 편견, 정체성 형성, 평등성의 5가지 내용요소를 중심으로 분석한 결과, 여전히 다양성의 인정보다 사회통합에 더 중점을 두고 있었다는 실태가 보고되었다(윤정민, 2015). 또한 3-4학년 초등학교 개정 교과서의 다문화적 내용을 분석한 연구도 진행되었는데, 사회 교과서의 경우 다문화적 내용의 빈도수가 가장 많긴 하지만, 여전히 그 내용이 지식·이해의 범주에 머물러 있어 가치·태도의 교육 내용

의 보완의 필요성이 제기되었다. 또한 도덕 교과목의 경우에는 정체성의 영역이 상대적으로 많이 등장한다는 점에서 편향적인 다문화 교육이 이루어질 수 있다는 문제점을 가진다(김연권·박영준, 2010). 같은 맥락으로 2015 개정 교육과정 초등 1, 2학년 군 교육과정의 다문화적 내용 요소를 분석한 결과 정체성 영역에 지나치게 많은 내용 요소가 집중되어 있는 것으로 드러났다. 이에 따라, 자신과 타인에 대한 긍정적인 인식을 가지도록 정체성의 성향, 형성 및 변화부분도 조금 더 고려되어야 한다는 연구 결과가 제기되었다(류주연·박경희, 2017). 3~6학년 초등학교 교과서를 중심으로 다문화교육 내용을 살펴보면, 다문화교육 내용은 ‘다문화 인식’, ‘다문화 관련 쟁점’, ‘다문화에 대한 태도’ 측면에서 제공되고 있으나, 많은 내용이 ‘다문화 인식’ 측면에 집중되어 있었다는 것을 알 수 있었다. 또한 다문화교육 내용은 대부분이 ‘다원적’ 수준에 머물고 있는 형편으로, ‘비판적’ 및 ‘실천적’ 수준의 접근은 발견하기 어려운 것으로 나타났다(김가은·소경희, 2017). 이를 바탕으로 2006년 본격적인 다문화교육 도입 시점으로부터 약 10여년이 흐른 지금까지도, 균형 잡힌 다문화교육 내용 구성이 이루어지지 않고 있는 실태를 파악할 수 있다. 또한 내용 구성적인 면에서의 문제뿐만 아니라, 실천적 다문화교육 기회가 부족하다는 점도 문제점으로 제기되었다. 이는 문화의 다양성을 다루는 맥락이 협소할 뿐만 아니라 비판적 및 실천적 수준의 심화된 교육내용이 부족하다는 점을 시사한다.

선행 연구를 통해 문제점으로 드러난 바와 같이 다문화교육이 자칫 문화의 표피적인 측면에만 초점을 맞추거나(Nieto, 2007), 단순히 문화체험 위주의 교육을 제공하는 경우(이민경, 2008), 다문화교육은 본래 취지와 달리 부정적 효과를 초래할 수 있다. 특정 내용요소 및 영역에 편향된 다문화 교육은 소수문화집단 아동들을 문화 차원에서 배척당하거나 수용

되지 못하는 느낌이 들게 하므로, 소수문화집단 아동들로 하여금 사회적 지지를 받는다는 느낌을 갖지 못하게 하고, 사회적 수용이나 지지의 결핍은 곧 사회부적응으로 이어지는 결과를 낳을 수 있다.

이러한 고정관념과 편견은 일반적으로 어릴 적의 사회화과정에 의해 학습된다. 관찰학습 등에 의하여 형성된 고정관념과 편견은 자신이 버리고자 해도 쉽게 제거되지 않는 속성을 지니고 있다. 따라서 어릴 적에 인종이나 민족과 관련하여 가정, 학교, 사회에서 경험한 태도와 가치관이 나중에 인종관련 편견으로 발전된다. 이때, 각 인종집단의 속성에 관하여 부모, 교사, 친구, 대중매체 등으로부터 아동이 접한 정보가 고정관념과 편견을 형성하고 강화시키는 외적 기제로 작용할 수 있다(Bigler&Hughes, 2009 ; 심우엽, 2010, 재인용). 따라서 다문화에 대한 시대적 당위성을 주입하는 교육을 넘어, ‘일방적 동화기대’나 ‘이중적 평가’ 등과 같이 변화에 대해 저항이 큰 다문화 수용성 태도 및 의식에서의 내면화 수준의 질적 변화를 목표로 하는 다문화교육과정 및 활동 프로그램이 적용될 수 있도록 하는 것이 현대 사회의 다문화교육의 핵심 과제라 할 수 있다.

3. 자아존중감과 다문화 수용성

1) 자아존중감과 다양성 차원의 다문화 수용성

다양성 차원의 다문화 수용성은 주류문화인으로서의 정체성과 다른 다수 집단의 문화나 가치를 자신의 문화와 동등하게 인정하는 성향을 말한다. 더불어 다른 문화에 대한 부정적 고정관념이나 편견을 갖지 않는 성향을 말한다. 더 나아가 다른 문화 또는 그 문화에 속한 개인에 대해 차별적으로 행동하지 않는 성향을 말한다. 다양성 차원의 하위 구성요소로는 ‘문화개방성’, ‘국민정체성’, ‘고정관념 및 차별’ 요소들을 포함한다.

첫 번째 구성요소인 ‘문화개방성’이란 인종, 종교, 문화의 다양성을 인

정하고 받아들이며, 지역사회나 이웃으로서 외국이주민과의 공존을 자연스러운 것으로 여기는 정도 또는 이러한 개방에 대해 긍정적 태도를 취하는 인지적 신념 작용이다. Pelham&Swann(1989)은 높은 자아존중감을 형성한 사람은 타인에 대해 긍정적으로 인식하고 존중하는 경향이 있다고 하였다. 또한 사회의 한 구성원으로서 공동체에 친밀감, 소속감 등을 느끼는 공동체의식은 자아존중감에 영향을 받으므로, 높은 자아존중감이 원만한 관계를 맺는데 영향을 준다고 한 연구도 있다(김지혜, 2012). 따라서 아동의 자아존중감이 높을수록 타인에 대한 관용을 바탕으로 다양성을 인정하고, 외국 이주민과의 원만한 관계를 맺는 문화개방성도 높게 드러날 수 있다.

두 번째 하위 구성요소는 ‘국민정체성’이다. 국민정체성은 한 국가의 구성원들이 국민 됨의 기준을 무엇으로 규정하며, 누구를 국민으로 받아들일 것인가에 관한 인식이며, 개인의 자기 인식이 중요한 일부를 차지한다. 시민 또는 국민 됨의 자격조건을 엄격하게 두느냐 아니면 느슨하게 두느냐는 내집단과 외집단의 경계를 얼마나 명확히 구분하는가의 문제일 수 있다. KMCI에서는 ‘국민정체성’ 지수가 높으면 내집단과 외집단의 경계를 느슨하게 하여 타문화 배경의 이주민들을 배척하지 않는 다문화 수용 태도를 가진 것으로 진단한다. Phinney(1996)는 민족 정체성이란 사회적 정체성(social identity)의 한 부분이며, 자신이 속한 민족 요소에 근거한 정체성이라고 하였다. 즉 자신이 어느 민족에 속한다는 믿음 아래 자신이 속한 민족 또는 그 민족의 문화적인 요소에 대한 태도나 감정이라는 것이다. 여기서 사회적 정체성이란 인종, 민족, 국적, 사회계층, 성별과 같이 집단적 요소에 근거하여 형성된 개인의 정체성을 말하며, 문화적인 요소란 각각의 민족들이 공유하는 언어, 행동습관, 역사, 가치관, 태도, 삶의 방식(life styles), 전통 등을 말한다. Berry(2004)는 높은 자아존

중감은 외집단에 대한 관용이나 수용에 대한 전조가 될 수 있다고 하였다. 따라서 자아존중감은 나와 다른 배경을 지닌 타인과 다른 문화의 수용에 영향을 미칠 것이라고 가정될 수 있다. 따라서 선행 연구를 바탕으로 아동의 높은 자아존중감은 국민 정체성과 관계가 있을 수 있음을 알고, 연구 결과에 따라 어떤 교육적 처치가 이루어져야할지 향후 교육 방안을 논의해볼 수 있다.

세 번째 하위 구성요소는 ‘고정관념 및 차별’이다. 고정관념은 인종, 민족, 혹은 지역 범주에 대해 잘못된 정보에서 비롯된 선입관이나 부정적 지식 정도로 표현된다. 부정적 고정관념의 내용은 차별과 편견의 원천이 되며, 차별적 행동으로 표현되는 경향을 보이고, 특정 집단 구성원들에 대한 부정확한 지각을 낳는 원인이 된다. 편견은 집단 소속이 다르거나 외집단으로 구분된다는 사실만으로 부정적 감정이나 정서를 갖는 것을 말한다. 외국인주민은 주류집단과 구분되는 소수집단의 지위를 갖게 될 가능성이 높으며, 자신과 다른 범주집단에 대한 고정관념과 편견은 사회적 거리를 두거나 차별로 이어지는 원인이 된다. Branden(1992)은 자아존중감이 높으면 자신을 수용하고 긍정적으로 받아들이고 더불어 타인을 위협적인 존재로 인식하지 않는다고 하였다. 아동은 성장하면서 자아 정체감을 발달시키는 동시에 환경으로부터 편견적 태도를 학습하는데, 편견은 쉽게 사라지지 않으며 연령의 증가와 더불어 고정화되고(오성주, 2002) 지속적으로 영향을 미칠 수 있으므로 외집단에 대한 편견과 고정관념에서 탈피하여 긍정적인 집단 간 상호작용 및 관계를 형성할 수 있는 능력과 태도를 길러주는 것이 매우 필요하다(장성민·정민수, 2013). 따라서 아동의 높은 자아존중감과 고정관념 및 차별 요소와는 어떤 관계가 있는지에 대한 고찰이 필요하다.

2) 자아존중감과 관계성 차원의 다문화 수용성

관계성 차원의 다문화 수용성이란 주류집단과 이민자 집단 간의 관계 설정 및 거리감에 연관된 축으로서, 즉 이주민 집단과 가까운 관계를 맺고자 하는 정도와 관련되는 것으로, 적극적으로 통합의 관계를 맺고자 하는지에 대한 개념을 말한다. 한국인의 문화와 정체성에 대한 완고한 기준들을 지니고 이주민에 대한 편파적 태도는 그대로 유지하면서 이주민과 가까운 관계를 맺는 결과로 이주민을 한국사회에 일방적으로 동화시키하고자 하는 경향을 지닌 사람들이 있으리라고 보고 이를 드러내기 위해 설정된 개념이다.

우선 첫 번째 하위요소인 일방적 동화기대란 비주류문화집단의 자발적이고 자의적 동화가 아니라 주류문화집단에 의해 기대되어지고 요구되는 형태의 동화를 의미한다. 즉, 주류문화집단의 입장에서 비주류문화의 소수집단이 자신들의 문화적 가치와 정체성을 버리고 주류집단의 문화, 즉 외국이주민이 자신들의 문화적 가치나 정체성을 버리고 한국문화라는 용광로 속에 용해되기를 일방적으로 기대하는 것을 의미한다. Banks(1973)는 타인을 긍정적으로 인식하는 데는 스스로에 대한 자아존중감이 우선되어야 한다고 하였다. Branden(1992)도 자아존중감이 높을수록 수용적이고 긍정적이라고 하였다. 따라서 높은 자아존중감을 가진 아동은 비주류문화의 소수집단을 존중하고 수용할 수 있으므로 일방적 동화기대 성향이 낮게 측정 될 것이라 볼 수 있다.

두 번째 하위요소인 거부·회피정서는 종족적 배경이 다르거나 이질적 문화권에서 온 이주민들과의 일상적 관계를 형성하는 데 있어서 이들과의 접촉을 의도적으로 회피하거나 이들에 대해 비합리적인 부정적 정서를 드러내는 경향성이나 그 정도를 측정하기 위해 설정된 개념이다. Brown&Mankowski(1993)은 낮은 자아존중감을 가진 사람이 자기를 비

하하고 타인에 대해 부정적 감정을 가진다고 하였다. Hasting(1988)도 낮은 자아존중감을 가질수록 타인과 관계를 실패할 가능성이 높고, 높은 자아존중감을 가진 사람의 사회적인 소속성은 높다고 하였다. 따라서 높은 자아존중감을 가진 사람은 이주민들과의 관계를 형성하는데 있어서 부정적인 감정을 가질 가능성이 낮으며 사회적인 소속성은 높게 드러날 수 있다. Ward(2004)는 높은 자아존중감이 외집단에 대한 관용과 수용에 대한 기본 조건이 될 수 있으며 높은 자아존중감을 가진 사람이 타민족에 대해 보다 관용적이고 긍정적인 태도를 취한다는 것을 밝혀내었다. 즉, 높은 자아존중감을 가진 아동의 거부·회피정서는 낮게 측정 될 것이다.

세 번째 하위요소인 상호교류행동의지는 외국인이나 외국이주민과의 상호 교류관계를 맺어 가는 과정에서 이들을 차별적으로 대하지 않는 것뿐만 아니라 상호 호혜적이며 적극적인 교류관계를 맺고 이를 실천하려는 의지도 수용성의 한 요소로 도입된 개념이다. 통상적으로 차별 행동이나 태도를 보이지 않는 것을 역산하여 수용성이 높은 것으로 해석되어 왔으나 본 다문화 수용성 진단에서는 적극적 교류관계를 맺으려는 경향이 단순히 차별을 하지 않는 것과 동등한 의미를 갖지 않을 것이라 가정하였다. Reasoner(1982) 또한 자아존중감이 높을수록 안정감과 소속감을 느끼며 자신감을 갖게 된다고 하였다(남영자·박태영, 2009, 재인용). 따라서 높은 자아존중감을 가진 아동은 외국인이나 외국이주민과의 상호교류행동의지 또한 높다고 기대할 수 있다.

3) 자아존중감과 보편성 차원의 다문화 수용성

보편성 차원의 구성개념은 한국인이 가진 외부세계에 대한 일관된 기준의 보편적 태도와 신념을 측정하기 위해 고안되었으며, 경제발전수준이나 문화적 가치의 등급화, 차별화에 근거하지 않고, 외부세계에 대한 다양한 경계를 초월한 상위의 도덕적 규범에 따라 문화적, 인종적, 종교

적, 지역적 차이를 관대히 다루며, 모두가 공통된 세계의 구성원임을 자각하고, 이를 실천하고자 하는 경향을 의미한다. 보편성 차원은 ‘이중적 평가’, ‘세계시민행동의지’ 요소를 측정하는 하위영역들로 구성되어 있다.

우선 ‘이중적 평가’요소는 한국인의 외국인에 대한 태도의 특징 중의 하나인, 경제발전수준이나 문화적 가치의 등급화, 차별화에 따라 선진국과 개발도상국, 흑인과 백인에 대한 평가에서 격차를 크게 두거나 이중적인 잣대로 이들을 대하는 경향성을 측정하기 위해 설정된 구성개념이다. 따라서 이중적 평가 요소는 종족적 문화적 배경이나 경제적 수준별로 상이한 외국인에 대해서 집단별로 차이를 두는 이중성 정도를 의미한다. Bennett&Bennett(2004)은 자신을 긍정적으로 바라보고 가치 있는 사람으로 평가하면, 다른 문화 및 인종에 대해 관용적으로 대할 경향이 크다고 하였다. 또한 박수미·정기선(2006)도 자아존중감이 높을수록 사회적 소수집단에 대한 편견적인 태도가 낮다고 하였다. 따라서 자아존중감이 높을수록 다른 문화 및 인종에 대한 관용 수준이 전반적으로 높아져, 이중적인 잣대로 이들을 대하는 경향성이 없을 것이라 볼 수 있다.

또한 ‘세계시민행동의지’요소는 인간의 보편적 가치, 다양성에 대한 가치 존중 및 세계문제의 해결에 대한 참여의식과 깊은 관련이 있고 세계지향적인 태도와도 관련이 있는 것으로 나타났다. 이 요소에서는 외부세계에 대한 다양한 경계를 초월한 상위의 도덕적 규범에 따라 공통된 세계의 구성원으로서 빈곤이나 기아, 인권문제와 같은 지구적 문제에 대한 관심사를 바탕으로 이를 개선하기 위한 활동에 참여하고자 하는 행동적 지향성 또는 행동의지를 측정한다. 또한 Wheeler&Fiske(2005)도 보편적 가치가 내면화되어있을수록 타 인종에 대한 사회적 거리감이 낮다고 하였다. 자기 이해를 통해 주변 공동체에서의 자신의 삶의 의미를 파악하고, 그에 따라 건전한 자기 평가를 통한 높은 자아존중감 형성이 가능하다. 이 과정에서

공동체에서의 자신의 삶을 되돌아보며 보편적 가치를 내재할 수 있다고 볼 수 있다. 따라서 아동의 자아존중감이 높을수록 세계시민행동의지 또한 높다고 할 수 있다.

4. 선행연구 검토

서울교육종단연구, 한국교육종단연구, 한국아동·청소년패널조사 등과 같이 기존에 수집된 교육 연구 자료에서 다문화 수용성에 영향을 미칠 수 있는 요인과 다문화 수용성을 대표할 수 있는 문항을 회귀 분석하여 그 관계를 검토한 연구(김정근·황여정, 2012; 박혜숙, 2014; 이수경, 이영주, 2017; 양영미·김진석, 2015; 이희숙 외, 2017; 이견남 외, 2013; 이영주 외, 2017; 구정화 외, 2015; 김문수, 2014; 최지영 외, 2015)들에서는 다문화 수용성에 영향을 미치는 다양한 변인을 검증하였다는데서 연구의 의미가 크다고 할 수 있다. 특히 가치관 및 태도와 같은 개인 내적 변인이 다문화 수용성에 유의미한 영향을 미친다는 결과를 들어, 향후 다문화 수용성 내면화를 위한 교육적 방향을 제시하였다. 하지만 기존에 수집된 2차 자료를 활용하여 분석을 실시함으로써 다문화 수용성을 단일 문항 혹은 몇 가지 문항만으로 측정하였다는 한계가 있다.

또한, 특정 개인 내적 변인이 다문화 수용성에 미치는 영향을 설문 연구를 통해 실증적으로 파악하고자 한 연구도 다수 진행되었다. 이정아·이윤정(2016)이 경기도 소재 초등학교 407명을 대상으로 연구한 결과, 자아존중감의 하위요인과 공감능력의 하위요인 간에 정적인 상관관계가 있어서 자아존중감이 높을수록 공감능력도 높음을 알 수 있었고, 자아존중감과 공감능력 각각의 요인과 다문화 수용성 간에도 정적인 상관관계가 있음을 밝혔다. 비슷한 맥락으로 김현정·이태상(2015) 또한 초등학교생의 자아존중감이 초등학생의 다문화 수용성에 영향을 미친다는 연구

결과를 제시하였다.

하지만 해당 선행 연구를 검토해보면, 기존 초등학생의 자아존중감과 다문화 수용성을 단독 변인으로 구인하여 진행한 선행연구에서는 한국 사회는 다른 나라에 비해 높은 인종적·문화적 동질성을 유지해온 한국 고유의 역사적·문화적 배경으로 인해 특히 부족한 것으로 드러난 ‘일방적 동화기대’ 및 ‘이중적 평가’ 차원의 다문화 수용성에 대한 진단이 어렵다고 할 수 있다. 선행 연구에서는 다문화 수용성을 ‘다문화 관계형성 능력’, ‘다문화 인식’, ‘다문화 개방성’, ‘다문화 공감’등의 하위 요인으로 구성하여 척도를 개발한 김미진(2010)의 아동용 다문화 수용성 척도를 따르고 있다. 하지만 아동용 다문화 수용성 척도 관련 문항들을 살펴보면, 정작 국민 다문화 수용성조사(안상수 외, 2015)에서 평균 이하로 드러나 후속 연구의 필요성이 요구된 ‘일방적 동화기대’, ‘이중적 평가’ 등의 다문화 수용성 하위요소에 대해 진단할 수 있는 문항이 포함되어 있지 않다.

따라서 초등학생을 대상으로 한 다문화 수용성 연구에 앞서, 다문화 수용성 개념 및 하위 요소에 대한 구체적이고 세부적인 정의가 필요하다. 또한 선행 연구에서 개인 내적 변인이 다른 외적 배경 변인보다 다문화 수용성 향상에 유의미한 영향을 미친다고 드러난 바, 개인 내적 요인의 발달에 주안점을 둔 다문화교육이 이루어져야 한다는 것을 알 수 있다. 따라서 ‘개인 발달 및 자아존중감 확립을 바탕으로 다문화 시대 사회 통합에 기여 할 수 있는 민주 시민 양성’을 목표로 하는 다문화교육을 기존 다문화교육의 한계를 극복할 수 있는 대안으로 삼고, 자아존중감이 다문화 수용성에 미치는 영향을 검증해보고자 한다. 특히, 주류문화집단 아동이 소수문화집단 아동에 대해 ‘일방적 동화주의’ 태도를 드러내는지, ‘이중적 평가’를 하는 경향은 없는지 진단할 수 있는 문항을 포함한 다문

화 수용성 척도를 이용하여 한국 고유의 역사적·문화적 배경에서 비롯된 다문화 수용성의 현주소를 진단하고, 기존 연구를 보완하여 다문화 시민성을 함양할 수 있도록 하는 교육 방안을 제시하고자 한다.

Ⅲ. 연구 설계

1. 연구가설

<연구 가설>

- 주 가설 -

초등학생의 자아존중감이 높을수록 다문화 수용성이 높을 것이다.

- 하위 가설 1 -

초등학생의 자아존중감이 높을수록 다양성 차원의 다문화 수용성이 높을 것이다.

- 하위 가설 2 -

초등학생의 자아존중감이 높을수록 관계성 차원의 다문화 수용성이 높을 것이다.

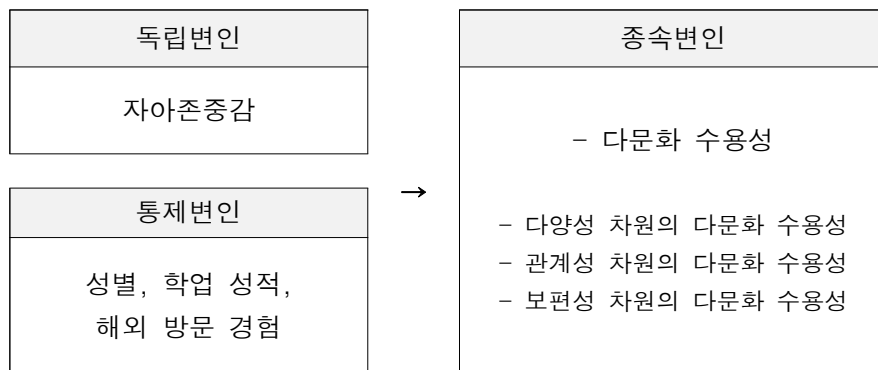
- 하위 가설 3 -

초등학생의 자아존중감이 높을수록 보편성 차원의 다문화 수용성이 높을 것이다.

2. 연구변인 및 분석 모형

본 연구는 초등학생의 자아존중감이 다문화 수용성에 미치는 영향을 알아보기 위하여 자아존중감을 독립변인으로, 다문화 수용성을 종속변인으로 설정하였다. 그리고 자아존중감 외에 통제변인으로 성별, 학업성적, 해외방문경험을 선정하였다. 구체적인 분석 모형은 [그림 Ⅲ-1]과 같다.

[그림 Ⅲ-1] 분석모형



1) 독립변인

본 연구에서는 초등학생의 자아존중감을 독립변인으로 선정하였다. 각 개인의 자기 자신에 대한 평가적 태도를 측정하기 위해 고안된 Coopersmith(1967)의 Coopersmith Self-Esteem Inventory(CSEI)와 Pope, McHale, Chaighead(1988)등의 연구를 참고하여 최보가·전귀연(1993)이 개발한 자아존중감 척도를 이용하여 초등학생의 자아존중감이 다문화 수용성에 미치는 영향을 연구하고자 한다. 초등학생을 대상으로 측정하고자 하는 자아존중감의 하위 변인은 자신의 전반적인 능력에 대한 긍정적 평가 수준인 일반적 자아존중감, 급우, 또래, 친구로서 자신에 대해 느끼는 긍정적 평가 수준인 사회적 자아존중감, 가정 내에서 가족, 부모에 의해 자신의 가치를 인정받는 정도에 대한 평가 수준인 가정적 자아존중감, 학업 성적을 포함하여 급우들과 교사에 의해 느끼는 유능감의 정도에 대한 평가 수준인 학교 자아존중감 등 네 가지 하위 변인으로 구성되어있다. 검사는 총 32문항으로 이루어져 있으며 하위 요인은 일반적 자아존중감 6문항, 사회적 자아존중감 9문항, 가정적 자아존중감 9문항, 학교 자아존중감 8문항으로 구성되어있다. 각각의 문항에 대하여 5단계를 이용한 5점 척도를 사용하였으며 ‘매우 그렇다’는 5점, ‘그렇다’는 4점, ‘보통이다’는 3점, ‘그렇지 않다’는 2점, ‘전혀 아니다’는 1점이다.

[표 III-1]는 자아존중감의 하위척도의 하위 변인 요소별 문항 내용, 문항 수, 역부호화 대상 문항, 신뢰도를 제시하고 있다. 문항에 대한 역부호화는 자아존중감 방향으로의 점수변환을 말하며, 총점이 높을수록 자아존중감이 높다는 의미로 해석된다. 자아존중감 측정도구의 내적 합치도 계수(Cronbach's α)는 .902의 높은 신뢰도를 보여주고 있어, 자아존중감을 측정하는데 적절한 수준의 신뢰도를 갖춘 측정도구임을 보여주고 있다.

[표 III-1] 자아존중감 척도의 하위 변인 및 문항 내용

자아존중감 하위 변인	문항 내용	문항 번호	문항 수	신뢰 도
일반적 자아존중감	자신의 전반적인 능력에 대한 긍정적 평가 수준	1,5,9,13,17,21	6	.902
사회적 자아존중감	급우, 또래, 친구로서 자신에 대해 느끼는 긍정적 평가 수준	2,6,10,14,18,22,25,28,31	9	
가정적 자아존중감	가정 내에서 가족, 부모에 의해 자신의 가치를 인정받는 정도에 대한 평가 수준	3,7,11,15,19,23,26,29,32	9	
학교 자아존중감	학업 성적을 포함하여 급우들과 교사에 의해 느끼는 유능감의 정도에 대한 평가 수준	*4,*8,*12,*16,*20,*24,*27,*30	8	
전체			32	

*역부호화 문항

2) 종속변인

본 연구의 종속변인은 다문화 수용성이다. 다문화 수용성은 다문화 시대에 다른 문화적 배경을 가진 사람들과 공존하고 협력하는 민주시민성을 갖추기 위해 요구된다. 안상수 외(2015)의 정의에 따라, 다문화 수용성(multicultural acceptability)을 “자신과 다른 구성원이나 문화에 대하여 집단별 편견을 갖지 않고 자신의 문화와 동등하게 인정하고 그들과 조화로운 공존관계를 설정하기 위하여 협력 및 노력하는 태도”로 정의한다. 본 연구에서 이용할 다문화 수용성 진단도구 다문화 수용성 진단도구(KMCI-A)는 2009년부터 2012년까지 사회통합위원회 및 여성가족부의 지원을 받은 선행연구를 통해 개발되었다. 본 연구에서는 초등학생을 대상으로 다문화 수용성을 진단하고자 하므로, 청소년용 다문화 수용성 척도를 사회 교과 전문가와, 초등 교사의 자문을 거쳐 초등학생 수준에 맞게 수정된 다문화 수용성 척도를 이용한다. 다문화 수용성 척도는 다양성, 관계성, 보편성 차

원으로 이루어져 있다. [표 III-2]는 다문화 수용성 진단도구(KMCI-A)(안상수 외, 2015)의 하위척도의 차원 및 구성요소별 주요 측정 내용, 문항 번호, 가중치, 역부호화 대상 문항, 신뢰도 등을 제시하고 있다. 문항에 대한 역부호화는 수용성 방향으로의 점수변환을 말하며, 총점 및 평균점수가 높을수록 다문화 수용성이 높다는 의미로 해석 된다.

다문화 수용성 진단도구의 내적 합치도 계수(Cronbach's α)는 .943의 높은 신뢰도를 보여주었고, 하위 구성 요소별로도 최소 .785 에서부터 .901의 신뢰계수 분포를 보여주고 있어, 모두 다문화 수용성을 측정하는데 적절한 수준의 신뢰도를 갖춘 측정도구임을 보여주고 있다.

[표 III-2] 다문화 수용성 진단도구의 주요 측정 내용

구성요소		주요 측정 내용	신뢰도	
다 양 성	① 문화개방성	다양한 문화적 배경의 이주민 유입·정주 인정	.901	.943
	② 국민정체성	국민 됨의 자격기준에 대해 다양성 인정		
	③ 고정관념/차별	외국인 및 이주민에 대한 고정관념과 차별		
관 계 성	④ 일방적 동화기대	이주민의 우리문화 동화 및 순응 기대	.883	
	⑤ 거부·회피정서	이주민 접촉상황에서 비합리적인 부정적 정서		
	⑥ 교류행동의지	이주민과의 친교관계를 맺고자 하는 의지		
보 편 성	⑦ 이중적 평가	경제개발 수준, 문화적 배경 등에 등급을 둠	.785	
	⑧ 세계시민행동의지	인류애와 같은 보편적 가치추구 및 실천의지		

[표 III-3] 다문화 수용성 진단도구의 문항 번호 및 가중치

구성요소		문항 번호	문항 수	가중치
다 양 성	① 문화개방성	1,2,3,4*	4	11
	② 국민정체성	5*,6*,7*,8*,	4	13
	③ 고정관념/차별	9*,10*,11*,12*,13*	5	16
관 계 성	④ 일방적 동화기대	14*,15*,16*,17*,	4	11
	⑤ 거부·회피정서	18*,19*,20*,21*,	4	15
	⑥ 교류행동의지	22*,23,24,25,26	5	13
보 편 성	⑦ 이중적 평가	27*,28*,29*,30*	4	11
	⑧ 세계시민행동의지	31,32,33,34	4	10
전 체			32	

*역부호화 문항

[표 III-3]에서와 같은 문항들에 대한 역부호화 과정을 거쳐 채점된 각 차원 및 구성요소별 평균 원 점수는 최솟값이 1이고 최댓값이 6점인 점수 구조를 갖게 되므로, 이를 구성요소별 가중치가 반영된 0-100점 단위의 다문화 수용성지수로 환산하기 위해서는 [그림 III-2]과 같은 수식을 적용하여 산출하여야 한다(안상수 외, 2012).

$$\text{다문화수용성지수}(KMAI) = \frac{\sum_{j=1}^8 w_j \bar{X}_j - \sum_{j=1}^8 w_j}{(r-1) \times \sum_{j=1}^8 w_j} \times 100$$

주) \bar{X}_j 는 어떤 개인 또는 집단의 측정변수 j 의 평균 값
 r 은 측정변수의 Likert 척도의 범위 (KMCI는 6점 척도이므로, $r=6$)
 w_j 는 측정변수 j 의 비율로 환산된 가중치

[그림 III-2] 다문화 수용성지수 가중치 부여 산출식

본 연구에서 분석단위로 사용하고 있는 다문화 수용성지수는 2011년도에 이루어진 국민 다문화 수용성조사(안상수 외, 2012)에서 이루어진 2,300명의 대표성을 갖춘 표본 조사를 통해 수집된 자료를 바탕으로 잠재변수와 측정변수간의 관계를 구조방정식 측정모형으로 모형화하여, KMCI-A의 하위 구성요소들의 가중치를 산출한 것으로, 0-100점 단위의 환산 점수 구조를 갖고 있다.

KMCI-A의 다문화 수용성은 다양성, 관계성, 보편성이라는 3개의 차원과 총 8개의 하위 구성요소로 이루어져 있으므로 하위 구성요소별 다문화 수용성 지수를 대비해 볼 수 있다는 장점을 가진다. 즉, 진단 결과를 통해 전반적인 국민 다문화 수용성을 가늠해 보는 것도 가능하지만, 다문화 수용성의 차원별, 하위 구성요소 별 특성을 검토할 수 있어 전체 다문화 수용성의 지수 값에서 어떤 차원이나 하위 구성요소가 더 큰 영향력과 설명력을 갖는지에 대해 보다 구체적으로 이해하는 데 도움을 줄 수 있다.

연구 결과를 바탕으로, 한국여성정책연구원에서 진행한 국민 다문화 수용성 조사 연구(안상수 외, 2015)에서 일반 국민 4,000명, 전국 122개교 중고교 재학생 3,640명을 대상으로 집계된 다문화 수용성 지수와 서울시 교육청 산하 11개 교육 지원청으로 나누어 표집한 초등학교 6학년 학생 421명의 다문화 수용성 지수를 비교하여 연령별 다문화 수용성 지수 분포차이를 파악하여 다문화교육에 시사점을 남기고자 한다.

3) 통제변인

선행 연구를 분석하면, 다문화 수용성에 영향을 미치는 요인으로 성별(장진경 외, 2015; 이자형·김경근, 2014; 김경근·황여정, 2012)이 자주 거론된다. 또한 학교 성적(김경근·황여정, 2012; 이정우, 2008), 다문화

가정 여부(이희숙 외, 2017; 이정우, 2008), 해외방문경험(Edmonds& Killen, 2009; 김경근·황여정, 2012; 이자형·김경근, 2013) 등이 초등학생의 다문화 수용성에 영향을 끼치는 요인으로 분석되었다. 따라서 자아존중감과 다문화 수용성을 각각 독립변인과 종속변인으로 선정하고, 서울 전역 초등학생을 대상으로 ‘자아존중감과 다문화 수용성의 관계’를 연구하고자 한다. 요컨대 성별, 학교 성적, 해외방문경험, 다문화가정 여부 등의 요인을 초등학생의 다문화 수용성에 영향을 끼치는 통제변인으로 선정하고 자아존중감 이외의 변인으로 인하여 다문화 수용성에 미치는 영향을 배제하도록 하였다. 통제변인의 설문 문항은 선행연구의 분석 근거가 된 한국아동·청소년 패널조사(KCYPS) 초등학교 1학년의 6차년도 자료의 설문지와, 서울교육종단연구 1·2차년도 자료의 설문지를 근거로 하여 타당성을 확보하였다.

3. 연구방법

1) 연구 대상

본 연구는 서울지역 공립 초등학교에 재학 중인 6학년 학생 421여명을 대상으로 한다. 연구 대상자를 초등학교 6학년으로 선택한 이유는 다음과 같다.

첫째, 이 시기가 청소년의 사회적·인지적 발달의 기초가 되는 중요한 시기이고, Piaget의 인지 발달 단계에 따르면 자기중심에서 벗어나 타인의 입장이나 감정, 인지 등을 추론하고 이해할 수 있는 조망 능력을 습득하기 때문이다. 기존 발달이론가들의 연구에서 정서적인 측면의 사회성 발달은 초등학교 시기인 10-13세에 대체로 증가하는 양상을 보인 연구도 이를 뒷받침한다.

둘째, Piaget&Wei(1951)의 편견발달 단계에 따르면 7-10세의 경우 자

신에 대해 탈 중심화 할 수 있지만 외집단에 대해 편견을 보이고, 10~15세의 경우 인종에 관한 탈 중심화가 증가하고 정보를 통합할 수 있어 좀 더 현실적으로 문화 집단과 인종을 인식한다고 하였다. 또한 Bigler와 Hughes(2009)에 의하면 인종구분단계는 아동기부터 시작되는데 학교나 사회에서 일어나는 매우 사소한 구별 행위가 아동들에게 고정관념과 편견형성의 기초가 될 수 있다고 본다. 아동기 또래 관계는 아동이 자아를 형성하고 인간관을 확립하는데 중요한 영향을 주며, 무엇보다 이 시기에 형성된 다른 민족이나 인종에 태도가 청년기, 성인기까지도 이어질 수 있다(Ellison&Power, 1994). 따라서 초등학교 고학년은 다문화 수용성 연구에 적합한 시기라고 할 수 있다.

셋째, 아동은 학교를 통해 급속히 변화하는 환경 속에서 바르게 적응할 수 있는 힘을 길러나가며, 단순히 지적, 기능발달이나 기술 습득의 차원을 넘어서 사회에 동화되고 적응할 수 있는 인격을 형성한다(안은미, 2007). 따라서 아동에게 있어 학교에 적응하는 것은 대단히 중요한 과제이다. 학교적응이 잘 이루어지지 않으면 아동기의 초등학교 생활뿐만 아니라 이후 중·고등학교 생활에도 지속적으로 영향을 미치게 되며, 심지어 사회 부적응으로까지 이어질 수 있다고 하였다(Ladd et al., 1996). 주류문화집단 아동 및 소수문화집단 아동 둘 다의 입장에서 장차 다문화 시대에 원활한 사회적 상호작용을 하는데 다문화 수용성은 중요한 요소이다, 따라서 초등학교 시기의 다문화 수용성 실태 및 다문화 수용성에 영향을 주는 변인에 대한 연구의 필요성이 제기된다.

선행 연구를 분석한 결과, 성별, 학교 성적, 다문화가정 여부해외방문 경험(Edmonds&Killen, 2009; 김경근·황여정, 2012; 이자형·김경근, 2013) 등이 대체적으로 초등학생의 다문화 수용성에 영향을 끼치는 요인으로 분석되었다. 이러한 요인들이 유사한 아동끼리 지역별로 치중되어

있을 수 있으므로 특정 지역에 편중된 표집을 지양해야한다. 따라서 서울시 교육청 산하 11개 교육 지원청(동부, 서부, 남부, 중부, 북부, 중부, 강동 송파, 강서양천, 강남서초, 동작관악, 성동광진, 성북강북)별 각 1개 학교, 교당 2-3개 학급을 편의표집 하였다. 교육 지원청 별로 학급당 인원수가 다르므로, 1개 학급당 인원수가 많은 학교는 교당 2개, 학급 인원수가 적은 학교는 교당 3개 학급을 편의 표집 하여 편중된 표집을 통제하고자 하였다. 위와 같은 과정에 의해 표집 된 421명의 배경 정보는 다음 [표 III-3]과 같다.

[표 III-4] 연구 대상의 특성

구분		빈도(명)	비율(%)
성별	남자	222	52.7
	여자	199	47.3
	합계	421	100
학업성적	매우 잘 한다	39	9.3
	잘하는 편이다	173	41.1
	보통이다	187	44.4
	못하는 편이다	22	5.2
	매우 못 한다	0	0
	합계	421	100
해외여행 경험	있다	221	52.2
	없다	200	47.5
	합계	421	100
다문화 가정 여부	다문화가정이다	27(제외)	-
	다문화가정이 아니다	421	100
	합계	421	100

2) 분석 방법

수집된 자료의 통계 분석을 위해 SPSS 22.0 프로그램을 사용하여 각 변인들에 대하여 기술통계, 상관분석, 문항 간 내적신뢰성분석을 실시하였다. 또한 다른 변인을 통제하였을 때 초등학생의 자아존중감이 다문화 수용성에 미치는 영향을 확인하기 위하여 다중회귀분석을 실시하였다. 이를 위해 $Y=f(\text{자아존중감}, \text{배경변인})$ 의 회귀모형을 이용하여 분석을 진행하였다.

본 연구의 가설검증을 위한 회귀식은 아래와 같다.

$$Y_i = a + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3 + b_4X_4 + e_i$$

Y: 다문화 수용성

(Y₁ : 다양성 차원의 다문화 수용성,

Y₂ : 관계성 차원의 다문화 수용성,

Y₃ : 보편성 차원의 다문화 수용성)

a : 상수

X₁ : 자아존중감

X₂ : 성별 (더미처리: 0=남, 1=여)

X₃ : 학업 성적 (역코딩: 5=매우 잘 한다, 4=잘하는 편이다,

3=보통이다, 2=못하는 편이다, 1=매우 못 한다)

X₄ : 해외방문경험 (더미처리 : 0=없다, 1=있다)

e_i : 오차항

다중 회귀분석 시에는 독립변수를 모두 포함하여 분석하는 일괄 투입법(ENTER)을 적용하였다. 각 가설의 분석결과에서 자아존중감의 회귀계수(b₁), 성별의 회귀계수(b₂), 학업 성적의 회귀계수(b₃), 해외방문경험의 회귀계수(b₄)가 통계적으로 유의한 값을 가지면 가설을 채택한다.

IV. 결과 분석

1. 초등학생의 자아존중감과 다문화 수용성의 특성

초등학생의 자아존중감이 다문화 수용성에 영향을 미치는지 검증하기 이전에 초등학생의 자아존중감의 특성과 다문화 수용성의 수준을 확인하고, 국민 다문화 수용성 조사(안상수 외, 2015)에서 보고된 국민 및 청소년의 다문화 수용성과 비교하여 초등학생의 다문화 수용성 특성을 살펴보고자 한다. 이를 통해 향후 초등학생을 대상으로 한 다문화교육 연구에 도움이 될 수 있을 것이다.

1) 초등학생의 자아존중감

조사에 참여한 421명의 초등학생이 지각한 자아존중감의 기술통계 값은 [표 IV-1]과 같다. 연구 대상 전체 학생의 자아존중감은 중간 값보다 훨씬 높은 것으로 나타났으며($M=116.36$) 표준편차가 비교적 높게 나타나($SD=16.15$) 개인 간 편차가 큰 것으로 확인되었다.

[표 IV-1] 초등학생의 자아존중감

자아존중감 하위변인	총점	평균	표준편차
일반적 자아존중감	30	23.45	3.91
사회적 자아존중감	45	31.42	6.17
가정적 자아존중감	45	36.22	6.81
학교 자아존중감	40	25.27	5.14
자아존중감 총합	160	116.36	16.15

2) 초등학생의 다문화 수용성

초등학생의 다문화 수용성이 어느 정도의 수준인지 확인하기 위해 기술 통계 값을 살펴보았다. 그 결과는 [표 IV-2]와 같다. 먼저 연구 대상 전체 학생의 다문화 수용성 지수는 74점이었으며, 표준편차가 높게 나타나(SD=14.93) 개인 간 편차가 큰 것으로 확인되었다. 이는 2015 국민 다문화 수용성 조사 연구(안상수 외, 2015)에서 일반국민 다문화 수용성 지수가 53.95점, 청소년 다문화 수용성 지수가 67.63점으로 나온 것 보다 현저히 높은 수치이다. 또한 초등학생의 다양성 차원(M=77.58, SD=15.95), 관계성 차원(M=73.22, SD=16.67), 보편성 차원(M=68.64, SD=17.09)의 다문화 수용성 모두 중간 값보다 높은 것으로 나타났으며, 다양성 차원, 관계성 차원, 보편성 차원 순으로 높았다. 이는 2015 국민 다문화 수용성 조사 연구에서 일반 국민의 다문화 수용성 지수가 다양성 차원(55.15), 관계성 차원(53.45), 보편성 차원(52.76) 순으로 높은 것과 같다. 반면 청소년의 다문화 수용성지수는 관계성 차원(70.09), 다양성 차원(67.13), 보편성 차원(64.03)으로 관계성이 조금 더 높게 드러난 점에서 초등학생의 다문화 수용성과는 차이를 보였다.

[표 IV-2] 초등학생의 다문화 수용성

	다문화 수용성			
	다양성차원 (최솟값 =1, 최댓값=100)	관계성차원 (최솟값 =1, 최댓값=100)	보편성차원 (최솟값 =1, 최댓값=100)	전 체 (최솟값 =1, 최댓값=100)
평균	77.58	73.22	68.64	74.00
표준 편차	15.95	16.67	17.09	14.93

[표 IV-3]은 초등학교 학생의 다양성 차원의 다문화 수용성을 나타낸다. 다양성 차원의 다문화 수용성의 하위 요소를 세부적으로 살펴보면 고정관념/차별 지수(M=78.89, SD=17.82)가 가장 높았고, 문화개방성 지수(M=77.11, SD=16.86), 국민정체성 지수(M=76.37, SD=20.45) 순으로 뒤따랐다. 또한, 다양성 차원의 다문화 수용성의 하위 요소 지수의 차는 크지 않은 것으로 드러났다.

다양성 차원의 다문화 수용성의 하위 요소 중 고정관념/차별 요소가 가장 높아 국민 다문화 수용성 조사(안상수 외, 2015)에서 일반 국민(64.6), 청소년(70.62)도 가장 높게 드러난 결과와 그 맥락이 같다. 하지만 국민, 청소년 대상의 다문화 수용성 조사 결과 ‘문화개방성’지수가 가장 낮았던 것에 비해, 초등학교 학생은 ‘국민정체성’지수가 가장 낮았다.

[표 IV-3] 다양성 차원의 다문화 수용성

	다양성 차원		
	문화개방성 (최솟값=1, 최댓값=100)	국민정체성 (최솟값=1, 최댓값=100)	고정관념/차별 (최솟값=1, 최댓값=100)
평균	77.11	76.37	78.89
표준 편차	16.86	20.45	17.82

[표 IV-4]는 초등학교 학생의 관계성 차원의 다문화 수용성을 나타낸다. 관계성 차원의 다문화 수용성의 하위 요소를 세부적으로 살펴보면 교류 행동의지(M=78.24, SD=19.98)가 가장 높았고, 거부회피정서(M=76.49, SD=20.71), 일방적 동화기대(M=62.83, SD=22.33) 순으로 뒤따랐다. 다양성 차원의 다문화 수용성의 하위 요소 중 고정관념/차별 요소가 가장 높아 국민 다문화 수용성 조사(안상수 외, 2015)에서 일반 국민(46.44), 청소년(61.53)도 가장 낮게 드러난 결과와 그 맥락이 같다. 특히 일방적 동

화기대 요소 지수는 다문화 수용성 8가지 하위 요소 중 가장 낮았다.

[표 IV-4] 관계성 차원의 다문화 수용성

	관계성 차원		
	일방적 동화기대 (최솟값=1, 최댓값=100)	거부회피정서 (최솟값=1, 최댓값=100)	교류행동의지 (최솟값=1, 최댓값=100)
평균	62.83	76.49	78.24
표준 편차	22.33	20.71	19.98

[표 IV-5]는 초등학교 학생의 보편성 차원의 다문화 수용성을 나타낸다. 보편성 차원의 다문화 수용성의 하위 요소를 세부적으로 살펴보면 세계시민행동의지(M=70.96, SD=19.86), 이중적 평가(M=66.52, SD=22.99) 순으로 높았다. 특히 이중적 평가 요소 지수는 다문화 수용성 8가지 하위 요소 중 두 번째로 낮게 산출되었다. 국민 다문화 수용성 조사(안상수 외, 2015)에서 일반 국민(48.88), 청소년(61.49)도 가장 낮게 드러난 결과와 그 맥락이 같다.

[표 IV-5] 보편성 차원의 다문화 수용성

	보편성 차원	
	이중적 평가 (최솟값=1, 최댓값=100)	세계시민행동의지 (최솟값=1, 최댓값=100)
평균	66.52	70.96
표준 편차	22.99	19.86

2. 초등학생의 자아존중감이 다문화 수용성에 미치는 영향

1) 상관관계 분석

(1) 독립변인간의 상관관계 분석

본 연구에서 독립변인으로 설정한 자아존중감, 성별, 학업성적, 해외방문경험 간의 상관관계를 살펴보면 [표 IV-6]과 같다.

본 연구의 주 가설은 ‘초등학생의 자아존중감이 높을수록 다문화 수용성이 높을 것이다.’이다. 먼저 수집된 데이터가 회귀분석의 통계적 가정을 충족하고 있는가를 확인하기 위하여 독립 변인 간 상관관계를 분석하여 다중공선성 문제를 진단하였다. [표 IV-6]에서 볼 수 있듯이 본 연구의 독립 변인 간 상관관계는 모두 절대값 .6 미만으로 다중공선성의 문제는 나타나지 않았다.

[표 IV-6] 독립변인 간 상관관계

	자아존중감	성별	학업성적	해외방문경험
자아존중감	1	-.050	.358	.080
성별	(.151)	1	-.151	.072
학업성적	(.000)	(.001)	1	.141
해외방문경험	(.051)	(.071)	(.002)	1

(괄호 안은 유의수준)

(2) 독립변인과 종속변인간의 상관관계 분석

본 연구의 독립변인과 종속변인간의 상관관계를 살펴보면, [표 IV-7]과 같다. 자아존중감은 종속변인인 다문화 수용성($r=.382$)과 3개의 하위영역인 다양성차원의 다문화 수용성($r=.368$), 관계성차원의 다문화 수용성($r=.330$), 보편성차원의 다문화 수용성($r=.335$)과 모두 $p<.01$ 에서 유의미한 관계를 가지고 있다. 또한, 성별, 학업성적은 자아존중감보다는 상관관계수 값이 작지만, 종속변인과 모두 유의미한 관계를 나타낸다는 점에

서 주목할 만하다. 그 외에 해외방문경험은 다문화 수용성 전체와 관계성 차원의 다문화 수용성과만 유의미한 관계를 나타냈다.

[표 IV-7] 독립, 종속변인의 상관관계

	다문화 수용성		다양성 차원의 다문화 수용성		관계성 차원의 다문화 수용성		보편성 차원의 다문화 수용성	
	상관 계수	유의 수준	상관 계수	유의 수준	상관 계수	유의 수준	상관 계수	유의 수준
자아 존중감	.382	.000**	.368	.000**	.330	.000**	.335	.000**
성별	.155	.001**	.100	.039*	.163	.001**	.172	.000**
학업 성적	.139	.002**	.153	.002**	.107	.028*	.111	.010*
해외방문 경험	.110	.012*	.094	.054	.115	.018*	.083	.087

(*p<.05, **p<.01 ***p<.001)

2) 자아존중감이 다문화 수용성에 미치는 영향

다중 회귀분석에서 다중공선성은 독립변수 간 상관계수의 값을 기준으로 판단할 수 있지만, 공차한계(Tolerance)와 분산팽창인자(Variance Influence Factor, VIF)의 값으로도 알 수 있다. 공차한계의 값이 0.1보다 작거나, VIF 값이 10보다 크면 다중 공선성을 의심하게 된다. 공차한계와 VIF 값을 살펴본 결과, 본 연구에서 다루는 변수들은 다중공선성의 영향을 받지 않는 것으로 나타났다.

(1) 자아존중감과 다문화 수용성

‘초등학생의 자아존중감이 높을수록 다문화 수용성은 높을 것이다’라는 가설의 검증 결과는 [표 IV-8]과 같다. $p=.001$ 수준에서 자아존중감이 다문화 수용성에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($t=7.95$, $p=.000$). 따라서 주 가설은 채택되었다. 회귀계수로 볼 때, 다른 조건이 동일하다면 자아존중감이 1단위 높아질수록, 다문화 수용성이 0.349점 높아진다. 본 회귀모형은 회귀선이 모델에 적합한 것으로 나타났다($F_{(df=4,416)}=22.997$, $p=.000^{***}$). 또한 자아존중감 이외에 성별이 다문화 수용성에 유의미한 영향을 미치고 있는 것으로 드러났으며($t=3.83$, $p=.000$), 학업성적($t=-0.416$, $p=.678$)과 해외방문경험($t=-1.445$, $p=.149$)은 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 드러났다.

따라서 주 가설 ‘초등학생의 자아존중감이 높으면 다문화 수용성도 높을 것이다’는 채택되었다. 즉, 자아존중감이 높은 학생의 다문화 수용성이 높을 것이라는 본 연구의 주장이 통계적으로 검증되었다.

[표 IV-8] 자아존중감과 다문화 수용성

변인	비표준화계수		표준화계수	t	p	공선성통계량	
	회귀계수(B)	표준오차	Beta			공차	VIF
(상수)	28.443	5.193		5.477	0.000		
자아존중감	0.349	0.044	0.378	7.95	0.000 ^{***}	0.871	1.148
성별	5.160	1.347	0.173	3.83	0.000 ^{***}	0.968	1.033
학업성적	0.410	0.985	0.020	0.416	0.678	0.839	1.192
해외방문경험	1.943	1.345	0.065	1.445	0.149	0.970	1.031

<모델 요약>

	제곱합	자유도	평균제곱	F	P
회귀변수	16949.926	4	4237.481	22.997	.000***
잔차	76652.638	416	184.261		
전체	93602.563	420			

(*p<.05, **p<.01 ***p<.001)

R	R제곱	수정된 R제곱	추정 값의 표준오차
.426 ^a	0.181	0.173	13.57428

(2) 자아존중감과 다양성 차원의 다문화 수용성

‘초등학생의 자아존중감이 높을수록 다양성 차원의 다문화 수용성이 높을 것이다.’라는 가설의 검증 결과는 [표 IV-9]와 같다. $p=.001$ 수준에서 자아존중감이 다양성 차원의 다문화 수용성에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($t=7.40$, $p=.000$). 따라서 하위 가설 1은 채택되었다. 회귀계수로 볼 때, 다른 조건이 동일하다면 자아존중감이 1단위 높아질수록, 다양성 차원의 다문화 수용성이 0.353점 높아진다. 또한, 본 회귀모형은 회귀선이 모델이 적합한 것으로 나타났다($F_{(df=4,416)}=18.952$, $p=.000^{***}$).

자아존중감 이외에 성별이 다양성 차원의 다문화 수용성에 유의미한 영향을 미치고 있다($t=2.621$, $p=.009$). 반면 학업성적($t=-0.72$, $p=.472$)과 해외방문경험($t=-1.13$, $p=.259$)은 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 드러났다.

[표 IV-9] 자아존중감과 다양성 차원의 다문화 수용성

변인	비표준화계수		표준화 계수	t	p	공선성통계량	
	회귀 계수(B)	표준 오차	Beta			공차	VIF
(상수)	35.175	7.482		4.701	0.000		
자아 존중감	0.353	0.048	0.358	7.403	0.000***	0.871	1.148
성별	3.831	1.462	0.120	2.621	0.009**	0.968	1.033
학업성적	-0.770	1.069	-0.035	-0.720	0.472	0.839	1.192
해외방문 경험	-1.650	1.460	-0.052	-1.130	0.259	0.970	1.031

<모델 요약>

	제곱합	자유도	평균제곱	F	P
회귀변수	16460.700	4	4115.175	18.952	.000***
잔차	90330.895	416	217.142		
전체	106791.596	420			

(*p<.05, **p<.01 ***p<.001)

R	R제곱	수정된 R제곱	추정 값의 표준오차
.393 ^a	0.154	0.146	14.73572

(3) 자아존중감과 관계성차원의 다문화 수용성

‘초등학생의 자아존중감이 높을수록 관계성 차원의 다문화 수용성은 높을 것이다.’ 라는 가설의 검증 결과는 [표 IV-10]과 같다. p=.001수준에서 자아존중감은 관계성 차원의 다문화 수용성에 유의한 영향을 미치는 것

으로 나타났다($t=6.826$, $p=.000$). 따라서 하위 가설 2는 채택되었다. 회귀 계수로 볼 때, 다른 조건이 동일하다면 자아존중감이 1단위 높아질수록, 관계성 차원의 다문화 수용성이 0.342점 높아진다. 또한 본 회귀모형은 회귀선이 모델에 적합한 것으로 나타났다($F_{(df=4,416)}=17.934$, $p=.000^{***}$).

자아존중감 이외에 성별이 관계성 차원의 다문화 수용성에 유의미한 영향을 미치는 것으로 드러났다($t=3.807$, $p=.000$). 반면 학업성적($t=-0.088$, $p=.930$)과 해외방문경험($t=-1.650$, $p=.100$)은 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 드러났다.

[표 IV-10] 자아존중감과 관계성차원의 다문화 수용성

변인	비표준화계수		표준화 계수	t	p	공선성통계량	
	회귀 계수(B)	표준 오차	Beta			공차	VIF
(상수)	29.009	5.919		4.901	0.000		
자아 존중감	0.342	0.050	0.331	6.826	0.000 ^{***}	0.871	1.148
성별	5.842	1.535	0.175	3.807	0.000 ^{***}	0.968	1.033
학업성적	0.099	1.123	0.004	0.088	0.930	0.839	1.192
해외방문 경험	2.529	1.533	0.076	1.650	0.100	0.970	1.031

<모델 요약>

	제곱합	자유도	평균제곱	F	P
회귀변수	17171.005	4	4292.751	17.934	.000 ^{***}
잔차	99572.878	416	239.358		
전체	116743.883	420			

(* $p<.05$, ** $p<.01$ *** $p<.001$)

R	R제곱	수정된 R제곱	추정 값의 표준오차
.384 ^a	0.147	0.139	15.47120

(4) 자아존중감과 보편성 차원의 다문화 수용성

‘초등학생의 자아존중감이 높을수록 보편성 차원의 다문화 수용성이 높을 것이다’라는 가설의 검증 결과는 [표 IV-11]와 같다. $p=.001$ 수준에서 자아존중감이 보편성 차원의 다문화 수용성에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($t=7.078$, $p=.000$). 따라서 하위가설 3은 채택되었다. 회귀계수로 볼 때, 다른 조건이 동일하다면 자아존중감이 1단위 높아질수록, 보편성 차원의 다문화 수용성이 0.356점 높아진다. 또한 본 회귀모형은 회귀선이 모델에 적합한 것으로 나타났다($F_{(df=4,416)}=18.346$, $p=.000^{***}$).

자아존중감 이외에 성별이 관계성 차원의 다문화 수용성에 유의미한 영향을 미치는 것으로 드러났다($t=4.090$, $p=.000$). 반면 학업성적($t=-0.262$, $p=0.794$)과 해외방문경험($t=-0.900$, $p=0.369$)은 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 드러났다.

[표 IV-11] 자아존중감과 보편성 차원의 다문화 수용성

변인	비표준화계수		표준화 계수	t	p	공선성통계량	
	회귀 계수(B)	표준 오차	Beta			공차	VIF
(상수)	22.358	6.057		3.691	0.000		
자아 존중감	0.356	0.051	0.337	6.949	0.000 ^{***}	0.871	1.148
성별	6.423	1.570	0.188	4.090	0.000 ^{***}	0.968	1.033

학업성적	0.301	1.149	0.013	0.262	0.794	0.839	1.192
해외방문 경험	1.412	1.569	0.041	0.900	0.369	0.970	1.031

<모델 요약>

	제곱합	자유도	평균제곱	F	P
회귀변수	18391.616	4	4597.904	18.346	.000 ^{***}
잔차	104259.896	416	250.625		
전체	122651.512	420			

(*p<.05, **p<.01 ***p<.001)

R	R제곱	수정된 R제곱	추정 값의 표준오차
.387 ^a	0.150	0.142	15.83113

V. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 초등학생의 자아존중감과 다문화 수용성의 관계를 검증하는 것이다. 더 나아가 초등학생의 자아존중감이 학생들의 다문화 수용성 증진에 기여할 수 있는지 확인하고자 하였다. 인종적·문화적 다양성을 인정하고 자신의 문화 정체성을 이해하며, 나아가 사회통합에 기여할 수 있는 다문화 시민으로서의 역량이 강조되는 시대상을 반영하고, 더불어 동화주의적 관점의 다문화교육에 대한 대안을 제시하고자, 초등학생의 자아존중감이 다문화 수용성에 미치는 영향을 분석하였다.

이를 위해 본 연구는 ‘초등학생의 자아존중감이 높을수록, 다문화 수용성은 높을 것이다’라는 연구 가설을 세우고 이를 검증하였다. 이를 바탕으로 초등학생의 다문화 수용성 함양을 위한 교육적 방안을 제시한 후, 후속 연구에 대해 제언하고자 한다.

1. 요약 및 논의

본 연구는 자아존중감과 다문화 수용성 및 다양성, 관계성, 보편성 하위 차원의 다문화 수용성과의 관계를 파악하였다. 총 4가지 가설에 대하여 다문화 수용성에 영향을 미칠 수 있는 성별, 학업 성적, 해외방문경험 등을 통제하고 회귀분석을 실시한 결과 자아존중감은 다문화 수용성 및 3개 하위 차원 요소(다양성, 관계성, 보편성)에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 드러났으며 그 결과를 요약하면 [표 V-1]과 같다. 또한 표준화된 계수(β)를 통해 자아존중감이 다문화 수용성 전체 및 각 하위 차원에 미치는 정도를 표준화시켜보았다. 자아존중감이 가장 큰 영향을 미치는 변인은 전체 다문화 수용성($\beta=0.378$, $p=.000$)이었으며, 다양성

차원의 다문화 수용성($\beta=0.353$, $p=.000$), 보편성차원의 다문화 수용성($\beta=0.337$, $p=.000$), 관계성 차원의 다문화 수용성($\beta=0.331$, $p=.000$)이 그 뒤를 이었다. 전체적으로 영향력의 크기는 비슷하게 드러났다. 즉, 본 연구 결과는 초등학생들의 높은 자아존중감이 다문화 수용성을 함양하는데 중요한 역할을 할 수 있다는 것을 의미한다. 연구 결과를 세부적으로 논의해보고자 한다.

[표 V-1] 다문화 수용성에 대한 회귀분석 결과 종합

	다 문 화 수 용 성							
	다양성 차원		관계성 차원		보편성 차원		전체	
	B	P	B	P	B	P	B	P
자아 존중감	0.353	0.000***	0.342	0.000***	0.356	0.000***	0.349	0.000***
성별	3.831	0.009**	5.842	0.000***	6.423	0.000***	5.160	0.000***
학업 성적	0.770	0.472	0.099	0.930	0.301	0.794	0.410	0.678
해외 방문 경험	1.650	0.259	2.529	0.100	1.412	0.369	1.943	0.149
가설검증 결과	채택		채택		채택		채택	

(* $p<.05$, ** $p<.01$ *** $p<.001$)

첫째, 자아존중감은 다문화 수용성 및 다문화 수용성 하위 차원과 유의미한 관계를 가지고 있었다. 그러므로 본 연구에서 설정한 모든 가설은 채택되었다. 자아존중감이 높은 사람들은 새로운 경험에 대해 좀 더 개방적인 태도를 취하고, 타인을 복합적으로 이해하는 경향이 있다

(Waugh&Fredrickson, 2006; 양계민, 2010, 재인용). 또한 Branden(1992)이 자아존중감이 높으면, 타인을 수용하고 긍정적으로 받아들이며 위협적인 존재로 인식하지 않는다고 한 연구 또한 본 연구 결과를 뒷받침한다. 따라서 이론적 배경에 따른 본 연구의 주 가설 및 하위 가설은 유의미하다고 볼 수 있다.

둘째, 자아존중감과 다문화 수용성 외에 일관적으로 유의하게 영향을 준다고 드러난 성별 요인에도 주목할 필요가 있다. [표 V-2]는 다문화 수용성 전체 및 하위 차원별 성별 응답 분포를 나타낸다. 여학생의 경우 다문화 수용성 전체 및 하위 차원 모두에서 일관되게 ‘평균 이상’의 분포가 ‘평균 이하’의 분포보다 많은 비율을 차지했다. 또한 ‘평균 이상’과 ‘평균 이하’의 차는 최대 약 13%정도로 큰 격차를 드러내지는 않았다. 하지만 남학생의 경우 다문화 수용성 전체 및 하위 차원 모두에서 다양성 차원을 제외하고는 모두 ‘평균 이하’의 분포가 더 많은 비율을 차지했다. 특히 관계성차원과 보편성 차원의 경우 ‘평균 이상’과 ‘평균 이하’의 비율 차이가 크게 드러났으며, 관계성 차원은 25%의 격차를 보였다. 이것은 다문화 수용성에 대한 성차를 탐색한 기존의 연구결과(김경근·황여정, 2012; 김미진, 2010; 설은정·정옥분, 2012)와 일관되는 결과이다. 이러한 결과는 여성이 남성에 비해 관계 지향적이고 다른 사람의 상황에 대해 걱정하고 배려하는 성향이 강하기 때문에(Gilligan, 1982; Gilligan&Attanucci, 1988) 나타난 결과라고 해석할 수 있다. 여학생의 관계 지향적 특성이 자신과 다른 사회문화적 배경을 가진 사람들에게도 적용될 수 있을 것이다(최지영·김재철, 2015). 따라서 성별의 특성을 고려하여 다문화 수용성을 향상시키는 교육적 방법의 구안이 효과적일 것이라 기대할 수 있다.

[표 V-2] 다문화 수용성 전체 및 하위 차원 별 성별 응답 분포(단위 : 명, %)

			다양성차원 (M=77.58)		관계성차원 (M=73.22)		보편성차원 (M=68.64)		다문화 수용성전체 (M=74.00)		전체
			평균 이하	평균 이상	평균 이하	평균 이상	평균 이하	평균 이상	평균 이하	평균 이상	
성 별	남 (N =222)	빈도	106	116	138	84	135	87	119	103	222
		상별	47.7	52.3	62.2	37.8	60.8	39.2	53.6	46.4	100
	여 (N =199)	빈도	88	111	97	102	89	110	80	119	199
		상별	44.2	55.8	48.7	51.3	44.7	55.3	40.2	53.6	100
전체 (N=421)		빈도	194	227	235	186	224	197	199	222	421
		상별	46.1	53.9	55.8	44.2	53.2	46.8	47.3	52.7	100

셋째, 다문화 수용성에 유의한 영향을 끼칠 수 있다는 선행 연구에 따라 채택된 통제변인인 학업 성적과 해외 방문 경험은 본 연구에서 초등학생의 다문화 수용성에 유의한 영향을 끼치지 않는 것으로 드러났다. 이는 초등학생을 대상으로 한 다문화 수용성에 미치는 영향을 분석한 대다수의 연구에서 서울교육중단연구, 한국 아동·청소년 패널 조사, 한국 교육중단연구 등과 같이 기존에 수집된 2차 자료를 활용하여 분석을 실시함에 있어 다문화 수용성을 단일 문항 혹은 몇 가지 문항만으로 조사하였으므로 다문화 수용성의 본질을 모두 반영하지 못한 한계에 따른 것으로 분석된다.

2. 결론 및 제언

1) 실천적 교육 방안

자아존중감은 다문화 수용성 및 다문화 수용성의 하위 차원 요소(다양성, 관계성, 보편성)와 유의미한 상관관계를 갖는 것으로 밝혀졌다. 따라서 기존의 동화주의적·주지주의적 다문화교육의 한계를 극복하기 위한 대안으로, 개인 내적 요인 발달을 통해 다문화 수용성을 함양할 수 있다는 교육적 제언이 가능하다. 특히 자아존중감이 ‘일방적 동화기대’, ‘이중적 평가’ 등 낮은 점수를 기록한 다문화 수용성 하위 구성 요소에도 유의미한 영향을 미친다는 연구 결과는 자아존중감의 향상을 통해 다문화 수용성 요소들에서의 내면화된 변화까지 이룰 수 있음을 시사한다.

또한 일반적으로 나이가 어릴수록 다문화 수용성이 높고 나이가 많을수록 개방성이 저하된다는 결과가 일관되게 도출되고 있다. 이 같은 결과는 나이가 많을수록 다른 인종·민족·문화를 받아들이는데 경직된 태도를 갖는 경향이 있다는 것을 의미한다(박수미·정기선, 2006; 양계민, 2009; 윤인진·송영호, 2009; 인태정, 2009; 황정미, 2010). 따라서 초등학교 때부터의 다문화 수용성 개선은 특히 다문화교육의 핵심 과제로 다루어져야 한다. 따라서 본 연구의 검증 결과를 바탕으로 자아존중감이 다문화 수용성에 미치는 영향을 토대로 한 실천적 교육 방안을 다음과 같이 제안하고자 한다.

첫째, 간학문적 다문화교육 방법을 적용하여 개개인이 타문화·타인종에 대해 갖는 태도와 인식을 이해하고, 다문화 시대 민주시민으로서의 효능감을 높이는 교육 방안을 제안하고자 한다. 사회과 태도변화 연구에서 흔히 인지적 정보를 주어서 정의적 태도 변화를 시도하지만, 이러한 논리적 접근은 태도 변화에 효율적이지 않다(이미나, 2008). 따라서 간학문적 다문화교육 방법을 통해 개인이 타문화·타인종에 대해 가지는 의

미를 이해하고, 이를 통해 다문화 수용성을 내면화하도록 할 수 있다.

한 예로 다문화 관련 예술 혹은 영화, 문학 등의 소재를 활용한 다문화 교육을 들 수 있다. 인종차별 내용을 다룬 영화를 보고 감상을 나누는 과정에서 학생들의 다문화 경험에서 비롯된 개인적인 의미를 찾고, 그 의미의 특성과 가치에 대한 이해를 바탕으로 자아 정체성을 확립할 수 있다. 즉, 자신이 다른 문화를 수용하는 태도를 판단하고 평가하는 과정에서 스스로 개선점을 인지한다. 지각한 개선점을 고쳐나가면서 다문화 시대 민주시민으로서의 효능감을 얻게 될 수 있고, 이는 곧 높은 자아존중감 함양으로 이어진다. 자아존중감이 높을수록 다른 문화 및 인종에 대해 관용적으로 대하는 경향이 있으므로, 간학문적 다문화교육은 다문화 수용성을 내면화할 수 있는 방안이 될 것이다.

둘째, 학습자의 흥미, 요구에 맞는 사회·문화적 맥락을 포함한 다문화 교육이 이루어져야 한다. 2007개정 교육과정 상 6학년이 배우는 다문화 관련 단원은 6학년 2학기 2단원 ‘이웃 나라의 환경과 생활모습’, 3단원 ‘세계 여러 지역의 자연과 문화’, 4단원 ‘변화하는 세계 속의 우리’ 등이다. 내용 검토 결과, 해당 단원에 수록된 학습 내용 대부분이 세계 여러 지역의 자연환경 및 문화적 배경에 대한 지식 전달 위주로 구성되어 있었다. 또한 4단원 ‘변화하는 세계 속의 우리’ 단원에서 타문화·타인종과의 관계를 다루고 있는 있으나, ‘다양한 문화의 이해 및 국제 교류의 중요성’이라는 지엽적인 인지적 가치 전수 수준에 그치고 있었다.

실제로 초등학교 6학년 학생을 대상으로 한 본 연구 조사 결과에서도 ‘교류행동의지(78.24)’, ‘문화개방성(77.11)’ 등의 다문화 수용성 하위 요소 지수는 높게 드러나 현행 사회과 교육이 해당 다문화 수용성 향상에 효과를 드러냈다고 할 수 있다. 하지만 ‘일방적 동화기대(62.83)’, ‘이중적 평가(66.52)’ 등의 다문화 수용성 하위 요소 지수는 가장 낮게 조사 되었

다. 이는 ‘전체 다문화 수용성 지수(74.00)’와 비교했을 때도 현저히 낮은 수준이다. 이를 개선하기 위해, 다문화에 대한 시대적 당위성을 주입하는 교육이 아니라, 일방적 동화기대나 이중적 평가 등과 같이 변화에 대해 저항이 큰 다문화 수용성 요소들에서의 내면화된 변화까지 이룰 수 있는 교육 콘텐츠 개발이 요구된다.

따라서 학습자의 흥미, 요구에 맞는 다문화 관련 사회·문화적 맥락을 포함한 교육 콘텐츠를 제공하여야 한다. 한 예로 학습자의 지역·사회적 배경 특성에 따른 다문화 상황을 반영할 수 있는 교육 내용을 제시할 수 있다. 교육부(2016)가 제시한 다문화 학생 현황 자료에 따르면, 전체 학생 중 다문화 학생 비율을 집계한 결과 경기 안산 A초가 81.7%, 서울 영등포구 B초가 51.9%로 분석되었다. 반면 2017년 현재 서울 서초구 C초, 강남구 D초의 다문화 학생 비율은 0%이다. 따라서, 다문화 학생 비율이 높은 초등학교에서는 학교생활에서 경험한 다문화 관련 갈등 상황을 교육 내용으로 다룰 수 있을 것이다. 반면, 다문화 학생 비율이 낮은 초등학교에서는 기사, 통계자료 등을 통해 간접적으로 다문화 시대 시민으로서 지녀야 할 다문화 수용성이 무엇인지에 대해 고찰할 수 있을 것이다.

즉, 학습자 자신이 가진 다문화 인식 및 수용 태도를 이해하고 평가하면서, 개인이 지닌 소수문화집단에 대한 이중적 태도, 일방적 동화기대 경향에 직면할 수 있다. 이러한 과정에서 다문화 사회의 민주 시민으로서 지녀야 할 자질에 대해 고찰하고, 다문화 수용성을 내면화 할 수 있게 된다. 따라서 해당 다문화교육의 실현을 위해 교과서 내용을 학습자가 처한 상황이나 흥미에 맞게 유동적으로 변화 가능한 형태로 제시하고 학생 주도로 이루어 질 수 있도록 구조화하여 제시할 수 있다.

셋째, 협동학습, 프로젝트 학습, 개별화 교수법 등을 적용한 다문화교육을 제안하고자 한다. 학생들이 능동적으로 참여하고 개인의 경험을 통

해 의미를 구성하는 과정에서 자아 효능감이 발달할 수 있다. 이러한 자신에 대한 이해와 자아 효능감의 발달을 바탕으로 자아존중감이 높아지게 되고 이는 곧 다문화 수용성의 함양에도 영향을 미칠 수 있다.

모경환·임정수(2010)은 시민교육이 어떻게 이루어지는지에 따라, 태도와 가치 함양 효과는 크게 달라질 수 있으므로 참여적이고 능동적인 교수법을 통한 시민교육이 이루어져야 한다고 제안한 바 있다. 따라서 교사로부터 다문화 관련 내용을 단순히 전달받거나, 다양한 문화를 체험하는 것에 그치지 않고, 능동적으로 참여하도록 하는 다문화 교육이 이루어져야 한다. 이 과정에서 학생들은 다문화 관련 상황에서 스스로 결정하고, 그 결정에 대한 결과를 수용할 책임을 지니게 되며 이러한 자아성장 과정을 통해 자아존중감이 향상될 수 있다.

따라서 교육 방법 측면에서도, 교사가 사고를 활성화하기 위한 질문들을 제시하지만, 학생에게 영향을 미칠 수 있는 문제들에 대한 답이나 해결책을 제시하지 않는 방법이 요구된다. 또한 다문화 학생이 한 학급 내에 있다면 협동학습은 다문화 수용성을 내면화하는데 더 유효하게 작용할 수 있다. 이미나(2008)는 편견이라는 태도가 정서적인 측면을 띄고 있으므로, 인지적으로 편견에 반하는 정보를 제공하기보다는, 편견을 가진 대상과 협동하고 상호 의존하는 정서적 맥락을 제공하는 편이 낫다고 하며 한 예로 Aronson(2007)이 제안한 Jigsaw 협동 학습을 제시하였다. Jigsaw협동 학습 환경에서 다양한 문화권의 학생들끼리 서로 접촉하여 학습하였을 때, 인종 간 편견 및 차별의 태도가 가장 많이 감소한 것으로 드러난 바 있다.

2) 이론적 제언

본 연구에서는 개인 내적 변인으로서의 자아존중감 발달이 다문화 수용성의 함양에 미치는 영향에 주목해야 함을 주장하고, 이를 실증하였다. 본 연구의 연구결과를 바탕으로 앞으로의 다문화 수용성 교육과 자아존중감에 관련된 후속 연구를 위하여 다음과 같이 제언한다.

첫째, 다수의 기존 데이터 활용 보고서에서 다문화 수용성에 영향을 미칠 수 있다고 했던 독립 변인들과 다문화 수용성과의 상관관계가 본 연구에서는 유의미하지 않게 드러났다. 이는 대다수 선행연구에서 다문화 수용성을 단일 문항 혹은 몇 가지 문항만으로 조사하였으므로 다문화 수용성의 본질을 모두 반영하지 못한 한계에 따른 것으로 분석된다.

하지만 다문화 수용성을 몇 개의 문항만으로 구인하기에는 점점 복잡해지는 다문화 사회의 현실을 반영할 수 없다. 또한 초등학교 다문화 학생 분포를 살펴보면 대도시, 중소도시, 소도시에 따라 차이가 큰 편이며, 지역·사회적 배경 변인에 따라 아동의 다문화 경험 및 다문화 수용성 또한 다르게 드러날 수 있다. 따라서 국민 다문화 수용성 조사(안상수 외, 2015)와 같이 초등학생을 대상으로 한 전국적인 다문화 수용성 조사 연구가 필요하다. 해당 연구를 통해 보다 구체적인 다문화교육의 방향에 대한 제언이 가능할 것으로 보인다.

둘째, 자아존중감을 네 가지 하위 변인으로 나누어 다문화 수용성에 미치는 영향을 분석할 수 있다. 일반적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 가정적 자아존중감, 학교 자아존중감 등이 다문화 수용성 하위 차원 요소에 미치는 영향을 보다 세부적으로 분석할 수 있을 것이다. 본 연구에서는 선행연구에서 주로 쓰이는 바와 같이 자아존중감의 네 가지 하위변인을 모두 합한 점수를 이용하여 학생들의 자아존중감을 측정하였다. 하지만 앞서 다문화 수용성에 영향을 주는 요인 연구에서 밝혔듯, 가정적

배경, 학교 요인, 동료 요인 등이 각각 다문화 수용성에 영향을 줄 수 있다는 분석도 일부 보고되었다. 따라서 학생들의 자아존중감을 네 가지 차원으로 나누어 다문화 수용성에 미치는 영향을 파악한다면, 향후 학생 개인의 특성에 따라 효과를 볼 수 있는 다문화교육법 구안에 보다 도움이 될 수 있을 것이다.

셋째, 지역 및 도시에 따라 다른 다문화 접촉 경험의 질과 양의 차이에 주목하여, 다문화 접촉 경험 정도와 다문화 수용성 간의 관계를 연구해 볼 필요가 있다. 선행 연구에서 해외여행 경험 여부가 영향을 준다고 하였지만, 실제로 큰 영향을 미치지 않았던 점과, 최근 다문화 가정이 급속도로 늘어나고 있는 추세에 따라 해외여행 경험 여부보다는 다문화 학생 및 다양한 문화의 이주민과의 접촉 경험의 질과 양에 초점을 맞추어 볼 필요가 있다고 여겨진다.

다문화 접촉 여부는 지역 및 도시 별로 다를 것이라고 예상된다. 실제로 본 연구의 의도 및 설문지 제작 의도 상 주류문화집단에서 소수문화 집단 아동들의 다문화 수용성을 파악하고자 한 것이므로, 다문화 가정이라고 응답한 학생의 설문지는 제외하였다. 11개 교육청에서 각 교육청별로 2-3개의 학급을 표집 하여 분석한 결과 다문화 가정이라고 응답한 학생 수가 아예 0명인 학교에서부터 많게는 전체의 20%에 육박하고 있었다. 또한 교육부(2016)의 다문화 학생 현황 자료에 따르면, 전국 상위 10개 도시가 서울 구로구, 서울 영등포구, 경기도 부천시, 시흥시, 안산시, 수원시, 화성시 등으로 집계되어, 다문화 학생 분포가 특정 지역에 밀집되어 있음을 알 수 있다. 따라서 후속 연구에서 다문화 접촉 경험 정도와 다문화 수용성간의 관계를 양적 질적으로 연구해 볼 필요가 있다.

넷째, 다양한 소수문화집단 아동들끼리 서로의 문화를 어떻게 수용하는지에 대한 연구가 필요하다. 박철휘 외(2016)의 다문화 학생 밀집학교

에 대한 연구에서 밝히고 있듯, 지역에 따라, 혹은 같은 지역이라도 어떤 행정구역인가에 따라 학교당 전체 소수문화집단 아동의 구성 비율은 천차만별이다. 실 예로, 2017년 서울 금천구의 한 초등학교의 1학년 학급의 소수문화집단 아동 구성 비율이 100%에 육박한 사례가 보고되었으며, 교육부(2016)가 제시한 다문화 학생 현황 자료에 따르면, 전체 학교 학생 중 다문화 학생 비율을 집계한 결과, 경기 안산 A초가 81.7%, 서울 영등포 B초가 51.9%로 분석되었다. 이렇듯 소수문화집단 아동들이 집중 밀집된 지역이 생겨나고 있는데, 이는 그들의 보호자인 부모의 거주 능력, 직업 등과 관련이 있는 것으로 분석된다.

따라서 다수의 소수문화집단 아동이 재학하는 지역 내 학교의 특수한 상황을 고려하여 ‘서로 다른 소수문화집단 아동들끼리의 문화에 대한 수용 태도’ 혹은 ‘다수의 소수문화집단 아동들이 소수의 주류문화집단 아동들에게 보이는 수용 태도’ 등에 대한 연구는 또 다른 교육적 시사점을 남길 수 있다. 그러므로 다문화교육의 발전을 위해 소수문화집단 아동들끼리 서로의 문화를 어떻게 수용하는지에 대한 질적, 양적 연구가 진행된다면 다양화, 다원화 되어가는 사회에서 적극적이고 민첩한 교육적 대응 및 처치가 이루어질 수 있을 것이라 기대된다.

참 고 문 헌

- 교육부(2016). 2017 다문화 교육 지원 계획 발표. (170113, 조건보도자료)
- 구정화·박선웅(2011). “다문화 시민성 함양을 위한 다문화교육의 목표 체계 구성”. 「시민교육연구」, 제43권 제3호, 1-27.
- 구정화(2015). “공동체의식과 다문화 수용성에 대한 초등학교 5, 6 학년의 차이 연구”. 「시민교육연구」, 제47권 제1호, pp.1-24.
- 김가은·소경희(2017). “초등학교 교과서의 다문화교육 내용 분석: 3~ 6 학년 교과서를 중심으로”. 「통합교육과정연구」, 제11권 제1호, pp.69-92.
- 김경근·황여정(2012). 「초중등학생의 다문화 수용성에 영향을 미치는 요인」. 서울: 한국교육개발원.
- 이자형·박현준·김경근(2014). “한국 청소년의 다문화 수용성 영향요인”. 「한국교육」, 제41권 제3호, pp.5-34.
- 김문수(2014). “청소년의 공동체 의식이 다문화 수용성에 미치는 영향에 관한 연구”, 「현대사회와 다문화」, 제4권 2호, pp.36-64.
- 김미진(2010). 「아동의 다문화 수용성 척도개발에 관한 연구」, 고려대학교 박사학위 논문.
- 김민정(2015). 「초등학교 고학년 아동의 자아존중감이 또래관계에 미치는 영향 : 공감능력 및 정서조절능력의 매개효과」, 한국교원대학교 석사학위 논문.
- 김연권·박영준(2010). “초등학교 개정 교과서의 다문화적 내용 분석”. 「다문화교육」, 제1권, pp.21-62.
- 김지혜(2012). “청소년 봉사활동이 자아존중감과 자아탄력성을 매개로 공동체 의식과 삶의 만족도에 미치는 영향-봉사활동 시간과 주관적

- 만족을 중심으로”, 「청소년복지연구」, 제14권 제1호, pp.41-62.
- 김현정(2015). “아동의 배려와 다문화 수용성 관계 연구”, 「학습자중심 교과교육연구」, 제15권 제1호, pp.69-88.
- 김현정 · 이태상(2015). “초등학생의 자아존중감이 다문화 수용성에 미치는 영향”, 「학습자중심교과교육연구」, 제15권 제2호, pp.479-498.
- 김왕근(2003). “국가 수준의 교육과정 개정 방식 개선에 관한 연구: 교실 수업 이해의 관점에서”, 「시민교육연구」, 제35권 제2호, pp.1-24.
- 남영자 · 박태영(2009). “청소년의 가족건강성과 학교적응의 관계에서 자아존중감의 매개효과에 관한 연구”, 「청소년학연구」, 제16권 제4호, pp.47-71.
- 노안영 외(2005). 상담심리학의 이론과 실제, 학지사.
- 류주연 · 박경희(2017). “2015 개정 교육과정 초등 교과의 다문화적 내용 요소 분석”, 「학습자중심교과교육연구」, 제17권, pp.787-810.
- 모경환 · 이정우(2004). “‘좋은 시민’에 대한 학생들의 인식 조사 연구”, 「시민교육연구」, 제36권 제1호, pp.63-82.
- 모경환 · 임정수(2010). “글로벌 사회 청소년 시민교육의 전략과 방법”, 「시민청소년학연구」, 제1권 제1호, pp.37-57.
- 모경환 · 임정수(2011). “사회과 다문화교육의 현황과 과제”, 「교육문화연구」, 제17권 제1호, pp.261-290.
- 모경환 · 임정수(2014). “사회과 글로벌 시티즌십 교육의 동향과 과제”, 「시민교육연구」, 제46권 제2호, pp.73-108.
- 문미숙 · 박창언(2009). “다문화 연구학교 교육과정 재구성 실태 분석”, 「초등교육연구」, 제22권 제2호, pp.363-386.
- 박미화 · 김미정(2015). “또래 간 의사소통과 자아존중감이 초등학생의 학교생활적응에 미치는 영향”, 「발달지원연구」, 제4권, pp.1-19.
- 박선웅 · 이민경 · 구정화 · 박길자(2010). “다문화교육 연구학교의

- 프로그램에 대한 비판적 분석”, 「시민교육연구」, 제42권 제2호, pp.29-60.
- 박성혜·윤종희(2013). “초중등생의 학교적응에 영향을 미치는 변인 탐색”. 「한국청소년연구」, 제70권, pp.147-169.
- 박수경·양심영(2017). “초등학생의 다문화수용성, 친사회적 행동, 공감능력과의 관계”, 「한국콘텐츠학회논문지」, 제17권 제6호, pp.142-152.
- 박수미·정기선(2006). “사회적 소수자에 대한 편견적 태도에 관한 연구”, 「여성연구」, 제70권, pp.5-26.
- 박철휘·박주형·김왕준(2016). “다문화학생 밀집학교의 교육현실과 과제: 서울 서남부 지역 초등학교를 중심으로”, 「다문화교육연구」, 제9권 제2호, pp.179-201.
- 박혜숙(2014). “초등 및 중학생의 다문화 수용성에 미치는 요인 탐색”, 「인문사회과학연구」, 제44권 제1호, pp.5-33.
- 변종헌(2016). “다문화 시민교육의 방향과 과제”, 「윤리교육연구」, 제40권, pp.111-131.
- 서덕희(2011). “농촌 국제결혼가정 아동들의 학교생활에 대한 맥락적 이해”, 「교육사회학연구」, 제21권, pp.87-120.
- 설동훈(2006). “한국의 결혼이민자 가족: 현황과 정책”, 「한국가정관리학회 학술발표대회 자료집」, Vol.2006, pp.1-20.
- 설은정·정옥분(2012). “부모의 양육행동이 아동의 다문화 수용성에 미치는 영향”. 「인간발달연구」, 통권 제19호, pp.91-114.
- 손봉호(2003). “시민성과 시민윤리”, 「손봉호 교수 정년기념 논문집-시민사회와 시민교육」, 서울: 교육과학사.
- 송인섭(1989). 「인간의 심리와 자아개념」, 서울: 양서원.

- 신성철(2015). “초등학생의 학교 행복감이 학교생활적응에 미치는 영향에 대한 자아존중감과 적응유연성의 이중 매개효과”, 「아동교육」, 제24권 제2호, pp.265-280.
- 심우엽(2009). “다문화 학생의 민족정체성 및 정서적 특성”, 「초등교육연구」, 제22권 제4호, pp.27-47.
- 심우엽(2010). “초등학생의 다문화 아동에 대한 인식과 태도”, 「초등교육연구」, 제23권 제4호, pp.43-63.
- 심우엽(2013). “초등학생의 스트레스와 행복감의 관계에서 자아존중감의 매개효과”, 「초등상담연구」, 제12권 제2호, pp.261-277.
- 신지혜(2008). 「국제결혼이주여성 자녀와 일반아동의 심리사회적 적응 비교연구」, 이화여자대학교 석사학위 논문.
- 안상수·민무숙·김이선·이명진·김금미(2012). 「국민 다문화수용성 조사 연구」, 서울: 한국여성정책연구원.
- 안상수·김이선·마경희·문희영·이명진(2015). 「국민 다문화수용성 조사 연구」, 서울: 한국여성정책연구원.
- 안은미(2007). 「농어촌 국제결혼가정 자녀의 학교적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구」, 이화여자대학교 석사학위 논문.
- 양계민(2009). “한민족정체성과 자민족중심주의가 청소년의 다문화수용성에 미치는 영향”, 「한국청소년연구」, 제20권 제4호, pp.387-422.
- 양계민(2010). “현실갈등인식과 지각된 경제수준이 이주노동자에 대한 태도에 미치는 영향”, 「한국심리학회지: 사회 및 성격」, 제24권 제1호, pp.111-128.
- 양영미·김진석(2015). “아동의 자아존중감 및 공동체의식과 다문화수용성 간의 관계”, 「청소년복지연구」, 제17권 제4호, pp.309-328.
- 오성주(2002). 「편견문화교육」, 서울: 다산글방.

- 윤상우·김상돈(2010). “사회병리적 Agenda: 사회적 가치관이 한국의 다문화 수용성에 미치는 영향”, 「사회과학연구」, 제36권 제1호, pp.91-117.
- 윤인진·송영호(2011). “한국인의 국민정체성에 대한 인식과 다문화 수용성”, 「통일문제연구」, 제23권 제1호, pp.143-192.
- 윤정민(2015). 「초등학교 『2009 개정 도덕』 교과서에 나타난 다문화교육 내용 분석」, 부산교육대학교 석사학위 논문.
- 오은순·홍선주·김민정·모경환·김선희(2008). 「다문화교육을 위한 교수학습 지원방안연구 (Ⅱ)」, 서울: 한국교육과정평가원.
- 이건남·김영은·이기용(2013). “초등학생의 다문화 수용성에 영향 미치는 요인 분석”, 「한국실과교육학회지」, 제26권 제3호, pp.1-14.
- 이미나(2008). “사회과 태도변화 연구결과에 대한 의문-스테레오타입에서 오는 편견의 사례를 중심으로”, 「시민교육연구」, 제40권 제1호, pp.71-93.
- 이민경(2008). “한국사회의 다문화 교육 방향성 고찰-서구 사례를 통한 시사점을 중심으로”, 「교육사회학연구」, 통권 제18호, pp.83-104.
- 이수경·이영주(2017). “데이터마이닝을 활용한 다문화 수용성 결정요인의 연차별 분석”, 「청소년학연구」, 제24권 제4호, pp.1-26.
- 이영주(2007). 「다문화가정 아동의 심리사회적 적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구」. 공주대학교 박사학위 논문.
- 이자형·김경근(2013). “중학생의 다문화 수용성 영향요인”. 「교육사회학연구」, 통권 제23호, pp.53-77.
- 이자형·김경근(2014). “한국 초등학생의 다문화 수용성 영향요인”. 「교육학연구」, 통권 제52호, pp.55-81.
- 이자형·박현준·김경근(2014). “한국 청소년의 다문화 수용성 영향요인”, 「한국교육」, 제41권 제3호, pp.5-34.

- 이정아 · 이윤정(2016). “초등학생의 자아존중감 및 공감능력과 다문화 수용성의 관계”, 「학습자중심교과교육연구」, 제16권 제6호, pp.73-91.
- 이정우(2008). “다양성에 대한 학생과 학부모의 태도”, 「사회과교육」, 제47권 제3호, pp.297-320.
- 이지영(2013). 「중학생들의 다문화 수용성에 대한 연구」, 서울대학교 박사학위 논문.
- 이희숙 · 정제영 · 장수연 · 장선희 · 김재령(2017). “초등학생의 다문화 수용도에 영향을 미치는 요인 분석”, 「한국청소년연구」, 제28권 제2호, pp.225-248.
- 인태정(2009). “다문화 사회 지향을 위한 인종의 사회적 거리감과 문화적 다양성 태도 연구”, 「국제지역연구」, 제13권 제2호, pp.339-369.
- 임미옥 · 정연옥(2010). “교과통합 진로교육 프로그램이 초등학생의 진로 성숙도와 자아존중감에 미치는 영향”, 「한국실과교육학회지」, 제23권 제2호, pp.379-398.
- 장성민 · 정민수(2013). “초등학생의 다문화 이해와 다문화 태도의 관계에서 자아존중감의 매개효과”, 「다문화교육연구」, 제6권 제4호, pp.151-168.
- 장진경 · 진종미 · 정영혜(2015). “청소년의 자아존중감 및 가족건강성이 다문화 인식에 미치는 영향 연구”, 「청소년학연구」, 제22권 제7호, pp.53-72.
- 정종진 · 조미숙(2002). “현실요법에 의한 집단 상담이 초등학생의 내적통제성과 자아존중감에 미치는 효과”, 「초등교육연구논총」, 제18권 제2호, pp.291-319.
- 정희태(2008). 제 7 장 한국의 다문화교육에 관한 연구. 「통일전략」, 제8권 제2호, pp.253-283.

- 조대훈(2015). “글로벌 · 다문화 한국의 ‘시민’과 ‘시민교육’”,
「교육과학연구」, 제17권 제1호, pp.1-18.
- 조영달(2006). 「다문화가정의 자녀교육 실태조사」, 교육인적자원부.
- 조영달 · 박윤경 · 성경희 · 이소연 · 박하나(2010). “학교 다문화교육의
실태 분석”, 「시민교육연구」, 제42권 제1호, pp.151-184.
- 차경수(2000). 「현대의 사회과교육」, 서울: 학문사.
- 최보가 · 전귀연(1993). “「자아존중감 척도」 개발에 관한 연구”, 「대한
가정학회지」, 제31권 제2호, pp.41-54.
- 최성보(2010). 「다문화가정 학생의 학교생활적응 분석」, 경북대학교 박사학위 논문.
- 최지영 · 김재철(2015). 초등학생의 다문화 수용성에 대한 심리 · 사회적
요인 탐색. 「청소년학연구」, 제22권 제2호, pp.389-411.
- 최충욱 · 조인제(2010). “다문화교육 연구의 동향과 향후 과제”,
「다문화교육」, 통권 1호, pp.1-20.
- 최현(2007). 한국인의 다문화 시티즌십 (multicultural citizenship): 다문
화 의식을 중심으로, 「시민사회와 NGO」, 제5권 제2호,
pp.147-174.
- 한중혜(1996). 「아동의 사회적 관계망에 따른 역량 지각 및 자아 존중
감」, 경희대학교 박사학위 논문.
- 행정안전부(2017). 지방자치단체 외국인주민현황 조사결과 발표. (보도자
료 2017. 11. 16.)
- 홍유진(2014). 「대학생의 다문화수용성에 관한 연구: 문화개방성, 고정
관념 및 차별, 상호교류 행동의지의 관계를 중심으로」, 호남대학
교 박사학위 논문.
- 황정미(2007). 「한국 사회의 다민족, 다문화 지향성에 대한 조사 연구」.
한국여성정책연구원.

황정미(2010). 한국인의 다문화 수용성 분석, 「아세아연구」, 제53권 제4호, pp.152-184.

한국교육심리학회(2000). 「교육심리학 용어사전」, 학지사

Aboud, F. E., & Fenwick, V.(1999). “Exploring and evaluating school based interventions to reduce prejudice”. *Journal of social issues*, Vol.55 No.4. pp.767-785.

Achenbach, T. M.(1991). *Manual for the Teacher's Report Form and 1991 profile*. Univ Vermont/Department Psychiatry.

Adams, G. R.(1985). “Culture-free self-esteem inventories for children and adults”. In J.V.Mitchell, Jr.(Ed. *Ninth mental measurements yearbook (Vol.1, pp. 423-424)*, Lincoln:University of Nebraska Buross Institute of Mental Measurement.

Anderson, C., Avery, P. G., Pederson, P. V., Smith, E. S., & Sullivan, J. L. (1997). “Divergent perspectives on citizenship education: A Q-method study and survey of social studies teachers”. *American Educational Research Journal*, Vol.34 No.2. pp.333-354.

Anderson, J. A., & Olnhausen, K. S.(1999). “Adolescent self-esteem: A foundational disposition”. *Nursing Science Quarterly*, Vol.12 No.1. pp.62-67.

Aronson, Elliot, D. Wilson, T., & Akert, R. M.(2007). *Social Psychology(6th ed.)*, NJ: Pearson Prentice Hall.

Battle, J., & Culture-Free, S. E. I.(1981). *Self-Esteem Inventories for Children and Adults*.

- Banks, J. A.(1973). *Teaching Ethnic Studies: Concepts and Strategies*.
43rd Yearbook.
- Banks, J. A.(1975). *Teaching strategies for ethnic studies*.
- Banks, J. A.(1984). *Teaching Strategies for ethnic studies*. New
Jersey: Allyn & Bacon, Inc.
- Banks, J. A.(2008). *An introduction to multicultural education(4th ed)*.
Seattle, WA: University of Washington. 모경환 외 역(2008).
다문화교육 입문 . 서울: 아카데미프레스
- Berry, J. W.(2004). *Fundamental psychological progress in
Intercultural relations. handbook of intercultural training*,
Thounsand O aks. CA: SagePublications, pp.166-184.
- Berry, J. W., & Kalin, R.(1995). “Multicultural and ethnic attitudes in
Canada: An overview of the 1991 National Survey”. *Canadian
Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences
du comportement*, Vol.27 No.3, pp.301.
- Berry, J. W.(1997). “Immigration, acculturation, and adaptation”.
Applied psychology, Vol.46 No.1, pp.5-34.
- Bennett, M. J.(2004). “Developing intercultural sensitivity”. In D.
Landis. M. Bennett, & J. Bennett, Handbook of intercultural
training, *Thousand Oaks, CA:Sage*. pp.166-184.
- Pereda, M., Airey, D., & Bennett, M.(2007). “Service quality in higher
education: The experience of overseas students”. *Journal of
Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, Vol.6 No.2,
pp.55-67.
- Bigler, R. S., & Hughes, J. M. (2009). The nature and origins of

- children's racial attitudes, In J. A. Banks(Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. NY : Routledge, pp.186-209.
- Branden, N.(1992). *The Power of Self-Esteem*. 강승규 역(1994), 「나를 존중하는 삶」, 서울: 학지사
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W.(2001). "Peer Rejection as an Antecedent of Young Children's School Adjustment: An Examination of Mediating Processes", *Developmental Psychology*, Vol.37 No.4, pp.550-560.
- Brown, J. D., & Mankowski, T. A.(1993). "Self-esteem, mood, and self-evaluation: changes in mood and the way you see you". *Journal of personality and social psychology*, Vol.64 No.3, pp.421.
- Brubaker, D. L.(1977). "A Conceptual Framework for Social Studies Curriculum and Instruction". *Social Education*, Vol.41 No.3, pp.201-205.
- Byram, M., & Doyé, P.(1999). "Intercultural competence and foreign language learning in the primary school". *The teaching of modern foreign languages in the primary school*, pp.138-151.
- Coopersmith, S.(1967). *The antecedents of self-esteem*, San Francisco W. H. Freeman and company.
- Coker, T. R., Elliott, M. N., Kanouse, D. E., Grunbaum, J. A., Schwebel, D. C., Gilliland, M. J., Tortolero, S. R., Peskin, M. F., & Schuster, M. A.(2009). Perceived racial/ethnic discrimination among fifth-grade students and its association with mental

- health. *American Journal of Public Health*, Vol.99 No.5. pp.878-884.
- Crandall, R.(1973). "The measurement of self-esteem and related constructs". In J. Robinson & P. Shaver(Ed.), *Measures of social and Psychological attitude*(pp. 45-168). Ann Arbor, MI:Institute for Social Research.
- Edmonds, C. & Killen, M.(2009). "Do adolescents' perceptions of parental racial attitudes relate to their intergroup contact and cross-race relationships?", *Group Processes & Intergroup Relations*, Vol.12 No.1, pp.5-21.
- Ellison, C. G. & Powers, D. A.(1994). "The contact hypothesis and racial attitudes among Black Americans". *Social Science Quarterly*, Vol.75 No.2, pp.385-400.
- Soltis, J. F. & Fenstermacher, G. D.(1992). *Approaches to teacher*. New York, NY: Teacher College
- Gilligan, C.(1982). *In a different voice*. Harvard University Press.
- Gilligan, C., & Attanucci, J.(1988). Two moral orientations. In C. Gilligan, J. V. Ward, J. M. Taylor, & B. Bardige (Eds.), *Mapping the moral domain: A contribution of women's thinking to psychological theory and education* (pp. 73-86). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harter, S.(1998). "The development of self-representations". In W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 553-617). Hoboken, NJ: John Wiley.

- Harter, S.(1999). *The construction of the self : a developmental perspective*. New York ; London : Guilford Press.
- Jack L. Nelson, John U. Michaelis(1980). *Secondary social studies : instruction, curriculum, evaluation*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- Jeske, P. J.(1985). "Piers-Harris children's self-concept scale". In J. V. Mitchell, Jr.(Ed.), *Ninth mental measurement yearbook*(Vol.1, pp.1169-1170), Lincoln:University of Nebraska, Buros Institute of Mental Measurement.
- Greenberg, M. T., Siegel, J. M., & Leitch, C. J(1983). "The nature and importance of attachment relationships to parents and peers during adolescence". *Journal of youth and adolescence*, Vol.12 No.5, pp.373-386.
- Gordon, D.(1969). "Self-conceptions methodologies". *Journal of Nervous & Mental Disorders*, Vol.148, pp.328-364.
- Hastings, J. E., & Hamberger, L. K.(1988). "Personality characteristics of spouse abusers: A controlled comparison". *Violence and victims*, Vol.3 No.1, pp.31.
- Pelham, B. W., & Swann, jr., W. B.(1989). "From self-conceptions to self-worth: On the sources and structure of global self-esteem". *Journal of Personality and Psychology*, Vol.57 No.4, pp.672-680.
- Phinney, J. S.(1996). "Understanding ethnic diversity: The role of ethnic identity". *American Behavioral Scientist*, Vol.40 No.2, pp.143-152.
- Piaget, J. & Weil, A. M.(1951). "The development in children of the

- idea of the homeland and of relations with other countries. *International Social Science Bulletin*, Vol.3 No.3, pp.561-578.
- Piers, E. V.(1984). "Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: Revised manual". *Los Angeles: Western Psychological Services*.
- Pope, A. W., MCCHALE S. M. & Craighead, W. E.(1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. New York : Pergamon Press.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C.(1996). "Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment". *Child development*, Vol.67 No.3, pp.1103-1118.
- Ladd, G. W.(1990). "Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment?". *Child development*, Vol.61 No.4, pp.1081-1100.
- Mähönen, T. A., Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K., & Finell, E. (2011). "Perceived importance of contact revisited: Anticipated consequences of intergroup contact for the ingroup as predictors of the explicit and implicit ethnic attitudes of youth". *Group Processes & Intergroup Relations*, Vol.14 No.1, pp.19-30.
- Martorella, P. H.(1996). *Teaching social studies in middle and secondary schools*. Prentice Hall, 200 Old Tappan Road, Old Tappan, NJ 07675.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J., & Huston, A. E.(1984). *Child development and personality*. New York : Happer & Row.

- Nieto, S. & Bode, P.(2007). "School reform and student learning: A multicultural perspective". *Multicultural education: Issues and perspectives*, pp.425-443.
- Reasoner, R. W. (1982). Building self esteem: Parent's guide and teacher's guide. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Rosenberg, M.(1965). *Society and adolescent self image*. Princeton, N.J : Princeton University Press.
- Ross, E. W.(2001). "The struggle for the social studies curriculum".
Ross, E. W(ed.), *The Social Studies Curriculum*, State University of New York Press.
- Van Der Zee, K. I., & Van Oudenhoven, J. P.(2000). "The Multicultural Personality Questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness". *European journal of personality*, Vol.14 No.4, pp.291-309.
- Verkuyten, M. & Thijs, J.(2013). "Multicultural education and inter-ethnic attitudes". *European Psychologist*, Vol.18, pp.179-190.
- Vervoort, M., Scholte, R. & Scheepers, P.(2011). "Ethnic composition of school classes, majority-minority friendships, and adolescents' intergroup attitudes in the Netherlands". *Journal of Adolescence*, Vol.34 No.2. pp.257-267.
- Vinson, K. D.(1998). "The "traditions" revisited: Instructional approach and high school social studies teachers". *Theory & Research in Social Education*, Vol.26 No.1, pp.50-82.

- Ward, C.(2004). "Psychological theories of culture contact and their implications for intercultural training and interventions". *Handbook of intercultural training*, Vol.3, pp.185-216.
- Watkin, D.(1978). "The development and evaluation of self-esteem measuring instrument". *Journal of Personality Assessment*, Vol.42, pp.171-182.
- Walsh, J.A.(1984). "Tennessee self-concept scale". In D. J.Keyser & R.C. Sweeland(Ed.), *Test Critiques*(Vol. 1, pp.663-762). Kansas City, MO:Test Corporation of America.
- Waugh, C. E., & Fredrickson, B. L.(2006). "Nice to know you: Positive emotions, self - other overlap, and complex understanding in the formation of a new relationship". *The Journal of Positive Psychology*, Vol.1 No.2, pp.93-106.
- Wagner, B. K.(2009). "Scrutinizing rules for foreigners in Korea: How much discrimination is reasonable?". *Kyung Hee University Law Journal*, Vol.44 No.3, pp.391-417.
- Wells, L. E., & Marwell, G.(1976). *Self-esteem*. Beverly Hills.
- Wheeler, M. E., & Fiske, S. T.(2005). "Controlling racial prejudice: Social-cognitive goals affect amygdala and stereotype activation". *Psychological Science*, Vol.16 No.1, pp.56-63.
- Wylie, R. C.(1974). *The self-concept: Theory and research on selected topics (Vol. 2)*. U of Nebraska Press.

<부록> 자아존중감 및 다문화 수용성 설문지

설문지

안녕하세요?

본 설문지는 설문 분석에 필요한 여러분에 대한 몇 가지 기본 사항과, 자신에 대해 평소 어떻게 생각하는지, 그리고 다양한 문화에 대해서 어떻게 생각하는지를 묻는 문항들로 구성되어 있습니다. 평소 자신의 생각과 가장 가까운 것을 하나만 골라 표시해(✓) 주시기 바랍니다.

여러분이 답한 내용과 그 결과는 순수한 연구 목적 이외 다른 용도로는 절대 사용되지 않으며 개인정보와 응답 내용은 익명으로 처리됩니다. 응답 도중에 중단하고 싶을 때는 언제든지 그만둘 수 있으며 응답에 거부할 때 어떤 불이익도 없습니다.

제시된 질문들은 정답이 없으며 여러분의 학교 성적과도 상관이 없습니다. 이 설문지는 점수를 매기고자 하는 것이 아니라 여러분의 생각을 알고자 하는 것입니다. 여러분이 생각하는 대로 솔직하게 답해주시기를 부탁드립니다. 여러분의 응답이 저의 연구는 물론 다문화교육의 발전에도 도움이 되는 귀중한 자료가 될 것입니다. 설문에 응답해 주셔서 진심으로 감사드립니다.

서울대학교 대학원 사회교육과 일반사회전공 이주영 드림.
(juyoung23@snu.ac.kr)

I. 다음 항목들은 설문 결과를 분석하는데 필요한 문항입니다. 해당하는 번호에 ✓표 해 주시기 바랍니다.

1. 여러분의 성별은 무엇입니까? ① 남 _____ ② 여 _____

2. 여러분의 가정은 다문화 가정입니까?

다문화 가정 : 부모 중 한 명 이상이 외국인인 가정, 새터민(탈북자) 가정 등

① 다문화 가정이다. _____ ② 다문화 가정이 아니다. _____

3. 여러분의 학업 성적은 어디에 해당한다고 생각합니까?

① 매우 잘 한다. ② 잘하는 편이다. ③ 보통이다. ④ 못하는 편이다. ⑤ 매우 못 한다.

4. 해외방문 경험이 있습니까?

① 있다. ② 없다.

Ⅱ. 다음은 자아존중감에 관한 문항입니다. 각 문항을 읽고 평소 여러분의 생각을 잘 나타내어 주는 번호에 ✓표 해주시기 바랍니다.

번호	문항내용	전혀 아니다	가끔 그렇다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 결심을 하고 그 결심대로 밀고 나갈 수 있다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 내 또래의 친구들 사이에 인기가 많다.	①	②	③	④	⑤
3	부모님은 내 기분을 잘 맞춰 주신다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 학교에서 실망하는 일이 가끔 있다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 될 수 있는 한 최선을 다하려고 한다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 친구들이 많다.	①	②	③	④	⑤
7	부모님은 나를 잘 이해해준다.	①	②	③	④	⑤
8	내가 원하는만큼 학교생활이 원만하지 않다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 주저하지 않고 결심할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
10	누구든지 나를 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 집에서 상당히 행복하다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 학교에서 가끔 화가 날 때가 있다.	①	②	③	④	⑤
13	내 문제는 주로 내가 해결할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
14	나와 함께 있는 것을 다른 사람들이 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
15	나는 가족과 함께 즐거운 시간을 많이 가진다.	①	②	③	④	⑤
16	선생님은 나를 착하지 않다고 생각하시는 것 같다.	①	②	③	④	⑤

번호	문항	전혀 아니다	가끔 그렇다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
17	나는 나 자신을 잘 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
18	나는 남을 재미있게 해주는 사람이다.	①	②	③	④	⑤
19	나는 가족들과 함께 있을 때 기분이 좋다.	①	②	③	④	⑤
20	나는 학교 성적에 실망이 된다.	①	②	③	④	⑤
21	나는 나 자신에 대해 매우 만족한다.	①	②	③	④	⑤
22	나는 남에게 좋은 친구이다.	①	②	③	④	⑤
23	우리 가족은 이 세상에서 제일 훌륭하다.	①	②	③	④	⑤
24	나는 학교에서 일이 서툴다.	①	②	③	④	⑤
25	내 친구들은 내 생각을 귀담아 들어준다.	①	②	③	④	⑤
26	나는 좋은 아들(딸)이다.	①	②	③	④	⑤
27	내가 좀 더 나은 학생이면 좋겠다.	①	②	③	④	⑤
28	친구들은 주로 내 생각에 따른다.	①	②	③	④	⑤
29	부모님이 나를 자랑스러워 하실만 하다.	①	②	③	④	⑤
30	선생님이 설명하실 때 내가 좀 더 잘 이해 했으면 좋겠다.	①	②	③	④	⑤
31	나는 원하면 항상 친구를 사귄다.	①	②	③	④	⑤
32	나는 우리 가족 중 중요한 사람이다.	①	②	③	④	⑤

Ⅲ. 한국 사회에 들어와 살고 있는 다문화가정 사람들에게 대해 여러분이 평소에 갖고 있는 생각과 느낌 그리고 행동을 가장 잘 나타내는 번호에 ✓표 해주시기 바랍니다.

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	약간 그렇지 않다	약간 그렇다	그렇다	매우 그렇다
1	우리나라는 다양한 인종, 종교, 문화가 많이 들어올수록 좋다.	①	②	③	④	⑤	⑥
2	피부색이 다르고 문화가 다르더라도 앞으로 더 많은 외국인이 들어와 사는 것이 더 좋다.	①	②	③	④	⑤	⑥
3	우리 동네에 피부색이나 문화가 다른 외국인이 많이 들어와 살아도 전혀 이상하지 않다.	①	②	③	④	⑤	⑥
4	우리나라에 다문화가정(국제결혼가정)이 더 이상 늘어나지 않았으면 좋겠다.	①	②	③	④	⑤	⑥
5	피부색이 다른 외국인이 법적으로 한국인이 되더라도 한국 사람과 똑같이 대하기는 어렵다.	①	②	③	④	⑤	⑥
6	외국인이 한국에서 태어나고 자랐어도 진정한 한국 사람이라고 말하기는 어렵다.	①	②	③	④	⑤	⑥
7	한민족의 순수한 혈통을 갖고 있지 않은 사람은 우리나라에서 오래 살았더라도 한국인으로 보기 힘들다.	①	②	③	④	⑤	⑥
8	우리학교에 다니는 다문화 가정의 아이가 한국 말을 잘 못한다면 나와 같은 한국인이란 생각이 들지 않을 것이다.	①	②	③	④	⑤	⑥
9	이웃에 사는 외국이주민들이 자신들의 고유 요리를 즐긴다면 가깝게 지내기 힘들 것 같다.	①	②	③	④	⑤	⑥
10	나는 한국에 사는 외국이주민들끼리 따로 모여서 자기들의 음악이나 무용, 공연을 즐기는 것을 보면 피할 것 같다.	①	②	③	④	⑤	⑥
11	한국에 사는 외국이주민들끼리 자신들의 종교행사를 가지는 것을 보면, 되도록 가까이 가는 것을 피하겠다.	①	②	③	④	⑤	⑥
12	따돌림이나 놀림을 받는 아이가 피부색이나 생김새가 다른 다문화가정(국제결혼가정) 출신 아이라면 쉽게 편들어 주지 못할 것이다.	①	②	③	④	⑤	⑥
13	국제결혼을 한 사람들은 한국인끼리 결혼한 사람보다 더 심각한 가정문제를 겪을 것이다.	①	②	③	④	⑤	⑥

번 호	문 항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	약간 그렇지 않다	약간 그렇다	그렇다	매우 그렇다
14	한국인이 외국 이주민들을 이해해주길 바라기보다는 이주민들이 한국인을 이해하려고 더 많이 노력해야 한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
15	외국이주민의 자녀라 하더라도 부모나라의 언어 보다는 한국어를 완벽하게 하는 것이 우선이다.	①	②	③	④	⑤	⑥
16	한국인과 결혼한 외국이주민 여성은 결혼한 집안의 풍습과 예절을 우선적으로 따라야 한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
17	외국이주민이 한국 국민이 되려면 자기의 문화를 버리고 한국문화나 관습을 따르도록 해야 한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
18	지하철이나 버스에서 개발도상국 출신 외국이주민의 옆자리에 앉는 것은 가능한 한 피하고 싶다.	①	②	③	④	⑤	⑥
19	버스에서 옆자리에 백인이 앉았을 때보다 흑인이 앉았을 때, 더 무서운 생각이 들 것이다.	①	②	③	④	⑤	⑥
20	동남아시아에서 온 외국이주민과 함께 수영장이나 공중목욕탕에 들어가야 한다면 망설여 질 것 같다.	①	②	③	④	⑤	⑥
21	한국에 이민 온 외국이주민들은 대부분 가난한 나라에서 온 사람들이기 때문에 가까이 하고 싶지 않다.	①	②	③	④	⑤	⑥
22	외국인 노동자가 많이 사는 지역에 가야한다면, 두려운 생각이 클 것이다.	①	②	③	④	⑤	⑥
23	우리 학교나 학급에 외국이주민 가정의 아이가 있다면 다른 친구들과 똑같은 친구로 대하겠다.	①	②	③	④	⑤	⑥
24	우리 학교에 다니는 외국이주민 아이가 자기 집에 와서 놀자고 하면, 그 집에 가서 함께 놀겠다.	①	②	③	④	⑤	⑥
25	나는 기회가 있다면, 상대방의 인종, 국적, 문화권에 상관없이 기꺼이 친구로 사귀겠다.	①	②	③	④	⑤	⑥
26	내 생일에 친구들을 집에 초대하게 된다면, 다문화가정의 아이도 함께 초대하고 싶다.	①	②	③	④	⑤	⑥

IV. 평소 외국인, 외국 문화, 다른 나라의 문제들에 대해 어떻게 생각하는지 다음 문항을 읽고 가장 일치하는 번호에 ✓표 해주시기 바랍니다.

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	약간 그렇지 않다	약간 그렇다	그렇다	매우 그렇다
27	다른 나라 언어와 문화를 배우려면 우리나라보다 잘 사는 나라의 것을 배우는 것이 좋다.	①	②	③	④	⑤	⑥
28	선진국에서 온 사람들은 개발도상국에서 온 사람들에게 비해 능력도 더 뛰어나고 일도 더 잘 할 것 같다.	①	②	③	④	⑤	⑥
29	외국인 친구를 사귀려면 개발도상국보다는 선진국에서 온 친구를 사귀는 것이 좋다.	①	②	③	④	⑤	⑥
30	선진국에서 온 이주민과 경제수준이 낮은 나라에서 온 이주민을 똑같이 대하기는 힘들다.	①	②	③	④	⑤	⑥
31	나는 세계 여러 나라의 새로운 문화를 접하는 것에 흥미를 갖고 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥
32	나는 한 나라의 국민만으로서 보다는 세계 속의 훌륭한 시민이 되는 것에 더 큰 관심이 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥
33	나는 식량부족으로 굶주린 나라의 사람들에게 먹을 것을 보내기 위해 하루 한 끼를 굶을 수 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥
34	나는 부당한 대우를 받는 다른 나라의 노동자를 돕기 위한 활동에 참여할 생각이 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥

설문에 성실히 응답해주셔서 대단히 감사합니다.

여러분의 소중한 답변을 바탕으로

사회교육발전에 도움이 될 수 있도록 연구하겠습니다.

빠진 문항이 있는지 다시 한 번 검토해 주세요.

ABSTRACT

The Effects of Self-esteem of Elementary School Students on Multicultural Acceptability

Lee, Ju-Young

Department of Social Studies Education

The Graduate School

Seoul National University

Since the beginning of the 1980s, Korean society has been rapidly changing into a multicultural society with the dramatic influx of foreign workers and marriage immigrants. As a result, the number of multicultural students enrolled in elementary, middle or high schools in Korea are increasing as well. Therefore, Korean society is in need of multicultural education that will foster multicultural citizenship among students, enabling them to coexist with others with various national and cultural characteristics.

In accordance with this current, theoretical and practical

studies have been actively conducted on the goals, direction and content of multicultural education. However, problems have been raised about how students of the mainstream cultural groups are still discriminating against students of minority cultural groups and treating them with a biased view in the educational setting. In addition, it has been found that improvements have yet to be made in the tendency of 'dual evaluation,' which treats minority cultural groups with a double standard according to the level of economic development and ranking of cultural value, and that of 'unilateral assimilation expectation' demanding unilateral fusion of minority cultural groups into the culture of mainstream groups.

Such ongoing problems are attributed to the existing multicultural education, which has been inclined to state-led assimilative and intellectualistic education with its contents only addressing superficial aspects of culture, and thus, has failed to improve the fundamental perception of and attitude toward minority culture group. Several studies have reported that multicultural education should be implemented placing emphasis on internal factors of individual to overcome the limitations of existing multicultural education and internalize substantial multicultural acceptability. Therefore, an alternative to existing multicultural education can be found in an education that aims for 'fostering democratic citizens who can contribute to social integration in a multicultural era based on personal development and establishment of self-esteem.'

Self-esteem not only indicates how much a person believes himself or herself to be competent but also works as an important factor for a person to feel a sense of security and belonging from the surrounding environment and in social relations. Because self-esteem can be a predictor of tolerance or acceptance of out-groups, it can also be said that self-esteem affects a person's multicultural acceptability, that is, the ability to accept other cultures and other people, who have different cultural background.

In addition, according to developmental stages, childhood is a vital period when a child internalizes the cultural values of the affiliated group and society and forms view on humans through peer relations. It has also been found that attitudes toward other races or ethnic groups formed in this process are maintained even in adulthood. Therefore, it is necessary to see self-esteem of elementary school students as the clue to the improvement of multicultural education and verify its influence on multicultural acceptability.

Based on such awareness of problems, the present study posed the following research hypothesis: Multicultural acceptability will be higher for elementary school students with higher self-esteem. This study, in particular, aims to complement existing researches based on the results from analyzing multicultural acceptability in three dimensions such as diversity, relationship, and universality, so as to propose concrete measures for future multicultural

education. To verify the research hypothesis the following sub-hypotheses were formed.

- Sub-hypothesis 1. The higher the self-esteem of elementary school students, the higher their multicultural acceptability in terms of diversity.
- Sub-hypothesis 2. The higher the self-esteem of elementary school students, the higher their multicultural acceptability in terms of relationship.
- Sub-hypothesis 3. The higher the self-esteem of elementary school students, the higher their multicultural acceptability in terms of universality.

In order to verify the above hypotheses, a survey was conducted with 421 sixth graders attending elementary schools in Seoul. Analysis of survey results showed that self-esteem has a significant effect on multicultural acceptability in all three sub-dimensions (diversity, relationship, universality) ($p=.000$). Self-esteem was found to have the greatest impact on overall multicultural acceptability, which was followed by multicultural acceptability in diversity, in universality, and in relationship. Thus, the results suggest that high self-esteem in elementary school students can play an important role in fostering multicultural acceptability.

Based on the results, the present study proposes the following directions for multicultural education.

First, it is proposed that interdisciplinary multicultural education methods are applied to implement educational measures that will help students understand the attitudes and perceptions of individuals toward other cultures and other races, and enhances their efficacy as democratic citizen in a multicultural era. Through these measures, it is possible to overcome the limitations of assimilative and intellectualistic multicultural education, and also encourage students to make sound self-evaluation based on self-understanding, which will lead to developing high self-esteem. Because higher self-esteem tends to manifests in greater tolerance for other cultures and races, interdisciplinary multicultural education can be a way to internalize multicultural acceptability in elementary school students.

Second, learners need to be provided with education contents that reflect the multicultural social and cultural context meeting the interests and needs of learners. In understanding and evaluating their own multicultural awareness and acceptance attitude, children can confront with an individual's tendency of 'double evaluation' and 'unilateral assimilation expectation' toward minority culture groups. In this process, children will be able to examine the qualities they should possess as democratic citizens of a multicultural society and internalize multicultural acceptability. The contents of textbooks should be structured so that students can take the lead in multicultural education, and

should be presented in a form that can be changed flexibly according to the situation or interest of the learner.

Third, it is proposed that multicultural education apply cooperative learning, project learning, and individualized teaching methods. Students can develop self-efficacy in the process of actively participating in the learning process and constructing meaning through individual experience. Based on improved self-understanding and the development of self-efficacy from these learning methods, self-esteem will be enhanced, which can also influence the development of multicultural acceptability.

Based on the results of this study, the followings suggestions are made for future studies related to multicultural acceptability and self-esteem.

First, a nationwide multicultural acceptability research needs to be conducted with elementary school students. It is expected that studies in such scale will provide more concrete suggestions for the direction of multicultural education.

Second, a more detailed investigation of the effects on multicultural acceptability of students' self-esteem, divided into four dimensions, will be helpful for designing multicultural teaching method that produces positive effects according to the individual characteristics of students.

Third, it is necessary to study the relationship between the

level of multicultural experience and multicultural acceptability with both quantitative and qualitative approaches.

Fourth, qualitative and quantitative researches on how students of minority cultural groups accept different cultures among themselves can contribute to the practice of more active and agile educational responses and treatments in a multicultural society.

keywords : Self-esteem, Multicultural acceptability,
Multicultural education, Citizenship Education,
Human Development, Elementary Education.

Student Number : 2016-21543